

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Infancia

**El concepto de infancia y de niño en los Childhood Studies: metodología y
traducción**

Lina Marcela Lerma Arias

Anny Julieth Rodríguez Correa

Miguel Ángel Gómez Mendoza

**Tesis presentada a la Maestría en Infancia como requisito de grado para la obtención del
título de Magister en Infancia**

Abril, 2019

Resumen

Esta tesis se propone conceptualizar la Infancia y el Niño desde el campo interdisciplinar denominado “Childhood Studies” (Nueva Sociología de la Infancia). Esta conceptualización se realizó a partir de un ejercicio de traducción de dos capítulos del libro *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*: el primer capítulo, *Childhood as a Structural Form* (Infancia como Forma Estructural), define la Infancia como una categoría permanente atravesada por situaciones externas que impactan los niños; y el segundo capítulo, *Agency* (Agencia), concibe al niño como un actor social capaz de producir pensamiento y construir su propia infancia.

Los hallazgos de los Childhood Studies son pioneros en el enfoque estructural de la Infancia y la perspectiva constructivista del Niño; sin embargo, este bagaje investigativo anglófono se ha caracterizado por estar cuasi ausente en la literatura y en las discusiones sociológicas en la lengua castellana. En efecto, conocer y tener acceso a esta perspectiva anglosajona será una contribución para el enriquecimiento en la construcción de la teorización de Infancia y de Niño en el ámbito hispanoamericano.

Según una metodología de traducción se compiló y delimitó el corpus a traducir dando razón de la justificación de su escogencia. Luego, desde un método de traducción “Interpretativo-comunicativo” se tradujeron los dos capítulos empleando un proceso de traducción que consiste en tres etapas: *Antes*, *Durante* y *Después*.

Se concluye que la infancia es un segmento generacional continuo influenciado por fuerzas estructurales, y el niño es un actor social apto para provocar cambios en su propio mundo y en el que le rodea.

Esta tesis de traducción se comprende y se justifica en el marco de los estudios sobre infancia en Colombia y América Latina.

Palabras claves: infancia, niño, agencia, estructuralismo, Nueva Sociología de la Infancia, *Childhood Studies*, traducción

Abstract

This thesis aims to conceptualize Childhood and Child using the interdisciplinary field of Childhood Studies as a starting point. This conceptualization was the result of the translation of two chapters from the book “The Palgrave Handbook of Childhood Studies”: the first chapter “Childhood as a Structural Form” defines Childhood as a permanent category influenced by external situations that impact children. The second chapter, “Agency”, conceives the child as a social actor capable of reproducing thoughts and building his own childhood.

Childhood Studies’ findings are pioneers in the structural approach of Childhood and the constructionist perspective of the Child. However, this anglophone research background has been characterized by its absence in the literature and in the sociological discussions in the Spanish language. In fact, knowing and having access to this anglophone perspective will be a contribution to enriching the construction of the theorization of Childhood and Child in the Hispanic field.

Using a translation methodology, a corpus to be translated was compiled and delimited, while justifying their being chosen. Afterwards, implementing a “interpretative-communicative” translation method, both chapters were translated using a translation process that involves three stages: before, during and after.

As a conclusion, Childhood is a continuous generational segment influenced by structural forces, and the child is a social actor able to provoke changes in his or her own world and the one surrounding them.

This thesis of translation is understood and justified in the framework of Childhood Studies in Colombia and Latin America.

Keywords: Childhood, child, agency, structure, Childhood Studies, translation.

Tabla de Contenido

Resumen	2
Abstract	4
Tabla de Contenido	6
Lista de Tablas	11
Lista de Figuras	13
Lista de Abreviaciones	14
Agradecimientos	15
Introducción	16
Capítulo 1 – Planteamiento del Problema	22
1. Situación Problemática.....	22
2. Formulación del Problema	26
3. Justificación del Problema	26
4. Objetivos de la Investigación	31
4.1 Objetivo general.....	31
4.2 Objetivos específicos.	31

Capítulo 2 – Marco Teórico	32
1. Childhood Studies	33
1.1 La infancia dentro de la sociología antes de los Childhood Studies.	33
1.2 Origen de los Childhood Studies.	35
1.3 Conceptualización de los Childhood Studies.	36
2. La <i>Infancia</i> para la Nueva Sociología de la Infancia.	40
2.1 Enfoque Constructivista.	40
2.2. Enfoque Relacional.	41
2.3. Enfoque Estructuralista.	43
3. El <i>Niño</i> para la Nueva Sociología de la Infancia	44
3.1. El <i>Niño</i> en el Enfoque Constructivista.	47
3.2 El <i>Niño</i> en el Enfoque Relacional.	48
3.3 El <i>Niño</i> en el Enfoque Estructural.	49
4. La lectura hispanoamericana de la Nueva Sociología de la Infancia.	52
5. La Traducción	60
5.1. Concepto de <i>Traducción</i>	60
5.2. Métodos de traducción.	62

5.2.1 Método Interpretativo-comunicativo.	62
5.2.2 Método Literal.....	62
5.2.3 Método Libre.....	62
5.2.4 Método Filológico.....	63
5.3. Procesos de Traducción.	63
5.3.1. Proceso de Traducción según Peter Newmark.....	63
5.3.2. Proceso de Traducción según Daniel Gouadec.....	64
5.3.3. Proceso de Traducción según Jean Delisle.	65
5.4. Parámetros de Revisión.....	70
5.4.1. Parámetros de revisión según Darbelnet.	71
5.4.2. Parámetros de revisión según Mossop.	71
5.4.3. Tipos de revisores.	75
Capítulo 3 – Metodología.....	77
1. Los Corpus de La Traducción.....	77
1.1 Proceso de compilación.....	78
1.2 Proceso de delimitación.	82
1.3 Método de Traducción.	84

1.3.1 Método Interpretativo Comunicativo.....	85
2. Proceso de traducción	85
2.1. Etapa <i>Antes de la traducción</i>	86
2.1.1. Etapa de contextualización.....	87
2.1.2. Etapa de lectura.	88
2.1.3. Etapa de comprensión.	88
2.2. Etapa <i>Durante la traducción</i>	89
2.3. Etapa <i>Después de la traducción</i>	89
2.3.1 Etapa de auto- revisión.....	89
2.3.2. Etapa de revisión externa.	91
Capítulo 4 – Resultados	93
1. <i>Antes de la Traducción</i>	93
1.1. Etapa de contextualización.....	93
1.1.1. Procedencia	94
1.1.2. Asimilación	94
1.2. Etapa de lectura.	100
1.2.1. Posibles dificultades y soluciones en el ejercicio de traducción.....	100

1.2.2. Inventario de las características del texto.....	102
1.2.3. Etapa de comprensión	104
2. <i>Durante</i> la Traducción	106
3. <i>Después</i> de la Traducción	109
3.1 Etapa de auto- revisión.....	109
3.2 Etapa de revisores externos	115
4. Versión Final de la Traducción de los dos Capítulos.....	122
4.1. Versión final capítulo 1: La Infancia como Forma Estructural.....	122
4.2. Versión final capítulo 2: Agencia	137
Capítulo 5 – Conclusiones	150
Capítulo 6 – Recomendaciones	157
Referencias.....	162
Anexos	165

Lista de Tablas

Tabla 1 El “Niño” según los enfoques estructural, constructivista y relacional	51
Tabla 2 Autores hispanoamericanos	53
Tabla 3 Parámetros de revisión de traducción según	71
Tabla 4 Parámetros de revisión de traducción según Mossop	74
Tabla 5 Planteamientos generales	79
Tabla 6 Corpus seleccionados para la traducción del trabajo de grado	83
Tabla 7 Etapas a desarrollar	87
Tabla 8 Características del texto	88
Tabla 9 Rúbrica para revisión de traducción.....	90
Tabla 10 Revisores de traducción según Parra	92
Tabla 11 Secciones y capítulos del libro.....	95
Tabla 12 Autores del libro.....	97
Tabla 13 Características del texto	102
Tabla 14 Características textuales de los dos capítulos Childhood as a Structural Form y Agency	103

Tabla 15 Principales documentos y diccionarios utilizados en la Etapa de Comprensión	104
Tabla 16 Problemas y soluciones durante la traducción	106
Tabla 17 Auto revisión bilingüe del Capítulo 1: La Infancia como Estructura Social y capítulo 2: Agencia	110
Tabla 18 Auto revisión monolingüe del Capítulo 1: La Infancia como Estructura Social y capítulo 2: Agencia	113
Tabla 19 Revisión externa - Transferencia	116
Tabla 20 Revisión externa – Contenido	117
Tabla 21 Revisión externa – Presentación	119
Tabla 22 Revisión externa – Lenguaje y estilo	120

Lista de Figuras

Figura 1. Puntos claves de los Childhood Studies.	39
Figura 2. Portada del libro.....	94
Figura 3. Primera página del capítulo 1	98
Figura 4. Primera página del capítulo 2	99

Lista de Abreviaciones

NSI: Nueva Sociología de la Infancia

LO: Lengua Original

LT: Lengua Traducida

Agradecimientos

Queremos reconocer la belleza y majestuosidad de nuestro Creador que ha equipado al cerebro humano de tantos dones, capacidades, talentos y virtudes. Muchas gracias, Jesús, nada de esto hubiera sido posible sin Ti.

Gracias al profesor Héctor Lerma por su colaboración y su aporte académico desinteresado, diligente y tan acertado; gracias por demostrar tanto interés en este trabajo de maestría y motivarnos a dar lo mejor.

Gracias a nuestro director de tesis, profesor Miguel Ángel Gómez porque con su direccionamiento, experticia y colaboración contribuyó al desarrollo de esta investigación.

Gracias a nuestras madres, siempre trabajadoras y guerreras, que fueron un apoyo incondicional al cuidar de nuestros hijos tantas veces que no pudimos estar con ellos para realizar esta investigación.

Gracias a nuestros padres por su amor, trabajo y sacrificio durante estos años. Gracias por siempre estar presente apoyándonos.

Gracias a nuestros hermanos por el cariño y las palabras de aliento que nos motivaban a seguir adelante.

Gracias a la paciencia de nuestros esposos y de nuestros hijos, y a sus corazones tan nobles y generosos; gracias por sacrificar el tiempo que les pertenecía por derecho y permitirnos estar muchos fines de semana sin ustedes para ir a estudiar.

Introducción

En la historia de la infancia, el reconocimiento del niño como un ser humano que debe ser cuidado y respetado se inicia hasta el siglo XX. Esta contestación tardía frente a la situación precaria de los niños explica por qué, en Colombia y en el resto del mundo, los estudios de infancia hubieran estado, por mucho tiempo, bajo la influencia de la psicología, sin que otras disciplinas se hubieran pronunciado con nuevos planteamientos.

Ahora bien, uno de los motivos fundamentales para realizar este trabajo investigativo como tesis de maestría en infancia emerge de la necesidad de entender las infancias y los niños que habitan en ellas, de conocer lo que la sociología ha investigado recientemente al respecto. Poder acceder a estos estudios disponibles, en su gran mayoría en inglés, permitiría expandir los horizontes de conocimiento sobre la infancia y el niño, enriquecer la sociología hispana en perspectivas y conceptos de infancia, y conocer los logros ya alcanzados por las investigaciones anglosajonas.

El término *Childhood Studies*, traducido como la Nueva Sociología de la Infancia (NSI), es un campo investigativo fundamentado en la sociología moderna junto con la intervención y los aportes de otras disciplinas para el estudio de la infancia. Este nuevo paradigma no tiene un comienzo determinado en la historia, pero algunos de sus principales autores publican, alrededor de los años 80, varias críticas a las teorías de infancia planteadas, principalmente, por la psicología y la sociología tradicional.

En estos estudios anglófonos, desarrollados en Europa y Estados Unidos, surgen premisas que se caracterizan por responder a la situación vulnerable de las infancias desligando al niño de

una mirada limitada a la adultez y a ser un simple objeto de estudio que no tiene la capacidad de pensar por sí mismo.

Los hallazgos de la NSI han sido considerados como precursores en las conceptualizaciones de Infancia y de Niño en la sociología moderna. Sin embargo, autores como -Rodríguez, Gaitán, y Parga, entre otros- resaltan que la falta de literatura de la NSI en la lengua española es una gran barrera, pues esto ha limitado, de cierta manera, la teorización sociológica de Infancia y de Niño en Iberoamérica y Latinoamérica.

Por esta razón, este trabajo de grado se propone traducir, del inglés al español, dos capítulos extraídos del manual sociológico *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* para conceptualizar la Infancia y el Niño a partir del desarrollo de una propuesta metodológica de traducción.

Con el fin de lograr dichos objetivos, es preciso tener un mayor conocimiento de las propuestas de la NSI, sus autores más representativos y sus tres enfoques.

Por un lado, el sociólogo Jens Qvortrup (1993) plantea por primera vez, desde el enfoque estructural, el estudio del niño dentro de una categoría permanente que estuviera separada de los adultos; se entiende al niño, en esta perspectiva estructural, como un constructor de la infancia y de la sociedad.

Por otro lado, James y Prout (1997), los pioneros del enfoque constructivista contribuyen a concebir al niño como un actor social que tiene su propia voz y como un agente activo en la construcción de su infancia. Estos dos autores definen la infancia como una construcción social que varía según el marco sociopolítico en la que se desarrolle.

En lo que respecta al enfoque relacional, Mayall (2002) presenta la infancia como un proceso enriquecido por las relaciones sociales generacionales, y el niño es considerado no sólo como actor social, sino como agente que participa activamente en los procesos relacionales.

Con base en estas revelaciones de la NSI, se manifiesta la situación crítica de la infancia y del niño en el contexto de la sociología latino-iberoamericana al evidenciar que no existen bases teóricas para estos dos conceptos. En consecuencia, nace una preocupación por repensar la infancia y el niño desde nuevos parámetros, desligar la infancia del adultocentrismo, descentralizar al Estado de la concepción de infancia y fomentar la pluridisciplinariedad a partir de hallazgos y construcciones propias de investigaciones hispanoamericanas.

Teniendo en cuenta la relevancia de las contribuciones teóricas de la NSI a la construcción de Infancia y de Niño para la comunidad académica hispanoparlante, esta investigación propone una metodología para traducir dos capítulos - *Childhood as a Structural Form* (Infancia como Forma Estructural) y *Agency* (Agencia) – que respondan a esta necesidad conceptual.

Esta metodología enmarca el ejercicio de traducción como un acto de comunicación y de equivalencia entre la lengua original (LO) y la lengua traducida (LT). (Hurtado, 2001); como un proceso que va más allá de la *simple* transferencia y paralelización de las lenguas. Igualmente, es una traducción que utiliza el método interpretativo-comunicativo, el cual da prioridad al entendimiento y la reexpresión del mensaje original, conservando el estilo y la intencionalidad que el autor presenta (Hurtado, 2001).

Entre los procesos de traducción, se hace una adaptación del modelo elaborado por Delisle (2013) que consiste en tres etapas: *Antes*, *Durante* y *Después* de la traducción. Esta

última etapa (*Después* de la traducción) se complementa, para la auto-examinación bilingüe y monolingüe de los textos, con los parámetros de Mossop (2014) en términos de transferencia, contenido, lenguaje y estilo y de presentación.

En lo que concierne a la revisión externa, los documentos se someten a verificación por parte de cuatro revisores según los puntos de referencia de Parra (2005). Estos expertos identifican la posible existencia de errores o desviaciones, para efectuar las correcciones y mejoras oportunas, los puntos fuertes y débiles de la traducción y, si es el caso, los del traductor.

Durante la implementación de la metodología se escoge el libro y los dos capítulos a traducir. El criterio para elegir el libro *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* fue el peso académico, en términos de experticia, de su variedad de autores. Para definir la infancia se escoge el primer capítulo, *Infancia como Forma Estructural*, escrito por Jens Qvortrup; y para definir el niño, se selecciona el segundo capítulo, *Agencia*, bajo la autoría de Allison James. Es importante resaltar que Qvortrup y James son los fundadores del enfoque estructural y constructivista, respectivamente.

En el proceso de auto revisión, la mayor dificultad con la cual se enfrentan las traductoras es la incoherencia de algunas ideas debido a las frases tan extensas de los textos originales. El hecho de que en una sola oración incluya tantas ideas puede resultar ambiguo en términos de interpretación y puede hacer que se pierda el sentido original del documento.

Concerniente a las correcciones de los revisores externos, sobresale el uso incorrecto de mayúsculas, de artículos y de puntuación, y la construcción de ciertas oraciones que no corresponden al sentido del texto original.

Tener acceso a los dos capítulos traducidos es una gran oportunidad para conocer más a fondo cómo el estructuralismo, desde una mirada sociológica, posiciona a la infancia en un entendimiento histórico, generacional y de permanencia. Asimismo, le permite al lector entender con detalle lo que significa que un niño sea actor social, agente de cambio y transformador de su realidad.

Se considera, entonces, que este trabajo de maestría hace un gran aporte de traducción, ya que estos dos capítulos no tienen el sin sabor de ser una interpretación hecha por terceros, ni de ser una exégesis de segunda mano elaborada con base en lo que *otros* opinan de los textos originales. Cada capítulo le permite al lector hispano acceder a las ideas originales del autor, traducidas al español.

Este trabajo de grado se divide, a grosso modo, en seis secciones que se presentarán de manera somera a continuación.

La primera parte corresponde al planteamiento del problema e incluye el porqué de la relevancia y la vigencia de este trabajo de maestría a través de la situación problemática, la formulación del problema, el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación.

Para la segunda sección, el marco teórico contiene una bifurcación. En una primera instancia, se encuentra una breve contextualización de la infancia dentro de la sociología antes de los Childhood Studies, el origen de este nuevo paradigma y la conceptualización del término Childhood Studies, traducida como la Nueva Sociología de la Infancia (NSI) en este documento. Además, se define la Infancia y el Niño desde los tres enfoques - *estructural*, *constructivista* y *relacional* – desarrollados por la NSI. Luego, se hace una breve reseña de los principales autores

hispanoamericanos que han investigado la NSI a la luz de la realidad sociológica en el contexto ibérico latino.

En una segunda instancia, se desarrollan los elementos relacionados con la traducción: las diferentes representaciones de traducción junto con los posibles métodos y procesos que se pueden utilizar en ella. Adicionalmente, se exponen los parámetros de revisión en términos de correcciones internas y externas.

La tercera sección es la metodología, la cual da cuenta del corpus de la traducción por medio de una explicación de los procesos de compilación y de selección de los dos capítulos a traducir. En esta parte también se justifica la escogencia del método y del proceso aplicado *Antes, Durante y Después* de la traducción.

En la sección de los resultados se describe el desarrollo detallado de las tres etapas - *Antes, Durante y Después* – de la traducción, incluyendo la retroalimentación del autor revisión y la de los cuatro revisores externos. Aquí, se incluyen las versiones finales de los dos capítulos traducidos: *La Infancia como Forma Estructural y Agencia*.

A lo largo de las conclusiones, se explican los conceptos de Infancia y de Niño con base en los documentos traducidos. Asimismo, se agrupan las premisas de los sociólogos hispanoamericanos frente a una posible teorización de la Infancia en la literatura castellana.

Finalmente, se hace un cierre con las recomendaciones, las cuales exponen cómo la conceptualización de Infancia y de Niño en la NSI pueden contribuir a futuras investigaciones y cómo el proceso metodológico implementado en este trabajo de maestría puede aportar en próximas traducciones.

Capítulo 1 – Planteamiento del Problema

1. Situación Problemática

Los Childhood Studies son estudios anglosajones muy importantes sobre la sociología de la infancia, los cuales podrían aprovecharse para robustecer la base teórica sobre infancia en los países hispanos. Su inicio es relativamente reciente, lo confirman en Inglaterra durante las décadas de los años ochenta y noventa. En ese tiempo se publicaron diversos trabajos sociológicos sobre la necesidad de revisar el concepto de infancia en la sociología contemporánea. Por mucho tiempo, estas apreciaciones fueron poco valoradas, y fue a partir de 1990 que estos estudios fueron tomados en serio por primera vez desde la sociología (Prout & James, 1997).

Los sociólogos franceses reconocen que, aunque se han realizado investigaciones francófonas sobre infancia en Francia, Bélgica, Brasil, Rumania, Italia, Canadá, y Portugal, son los Childhood Studies los que han legitimado la concepción de “Infancia” y la de “Niño” como agentes sociales (Sirota, 2006). Uno de los trabajos pioneros concerniente a los estudios anglófonos lo constituye la obra de Chris Jenks titulada *The Sociology of Childhood*, publicada en 1982. En esta obra, el autor revisa el concepto de infancia en los trabajos de Parsons, Durkheim y Piaget, entre otros, para demostrar que cada modelo teórico de vida social da lugar a una diversidad de visiones de la infancia, lo que demuestra su construcción social (Jenks, 1982).

Posteriormente, Jens Qvortrup (1987) coordina un número monográfico de la *International Journal of Sociology* dedicado a la Sociología de la Infancia, declarando el postulado: “La infancia, como un elemento estructural y como una posición de estatus, cambia

en tiempo y espacio de acuerdo con las necesidades e intereses de la sociedad adulta dominante” (p.12).

Infortunadamente, el reconocimiento que se le ha otorgado, paulatinamente, al mundo académico anglosajón (Europa y Estados Unidos) como precursores de los estudios de infancia, no ha sido aprovechada en el campo investigativo hispano para obtener un mayor avance. El sociólogo español Iván Rodríguez Pascual (2008) expresa que la investigación empírica con menores es, hoy por hoy, un campo emergente en el área de la práctica sociológica. Que hoy existe literatura en las que se aborda, explícitamente, la cuestión de cómo ha de conducirse la investigación sobre/con la infancia, pero que, lamentablemente, la mayor parte de información no se encuentra disponible en castellano, por proceder de la sociología de habla inglesa (p.72).

Lourdes Gaitán, autora española del libro *Sociología de la Infancia* (2006), hace alusión a la precaria producción de textos en castellano:

En el marco de este estudio se desarrolla en Madrid en julio de 1991 el *Seminario Europeo sobre Investigación y Políticas de Infancia en Europa en los Años 90*. En ese contexto se desarrollan algunos de los escasos documentos en español de Qvortrup y Wintersberger, dos brillantes exponentes de este enfoque (p.51).

La socióloga chilena Iskra Pavez (2012) reafirma que el número reducido de estudios traducidos al español ha causado impedimentos en el proceso investigativo hispanoamericano:

Estas publicaciones conforman las bases teóricas de la Sociología de la Infancia, pero lamentablemente, la mayoría de ellas no han sido traducidas al castellano y tal vez por

esta razón permanecen desconocidas o marginales en los debates sociológicos hispanoamericanos (p. 91).

La socióloga argentina Valeria Llobet (2013), evidenció a través de una compilación sobre la situación de la niñez en América Latina, los pocos trabajos producidos en español:

En tal sentido, [los limitados] trabajos producidos en lengua española y portuguesa en tanto fuentes legítimas del conocimiento sobre los procesos locales, se nota claramente al revisar las compilaciones que proponen sendos “Estados de la cuestión” sólo en lengua inglesa (p.29).

La escasez académica en los estudios de infancia no se evidencia, únicamente, por la falta de disponibilidad de información científica en la lengua española sino, también, por las escasas investigaciones publicadas por sociólogos latinoamericanos e ibéricos. Pavéz (2012) concluye que los sociólogos de habla castellana que han concentrado sus estudios en la niñez son muy pocos. En España, alrededor del año 2000 comienzan a surgir algunos artículos y libros publicados, principalmente, por Lourdes Gaitán (1999b, 2006a, 2006b, 2008) e Iván Rodríguez (2000, 2007) acerca de la contextualización de los enfoques teóricos anglosajones y la realidad española. Durante este mismo tiempo, en América Latina, se publican algunos trabajos académicos sobre la sociología de la Infancia de José Sánchez-Parga (2004); René Unda (2003, 2009); Eduardo Bustelo (2007, 2012); e Iskra Pavéz (2010, 2012).

Rene Unda (2003) advierte sobre el déficit teórico dentro de la sociología de la infancia hispana sobre nociones fundamentales tales como infancia, niño y niña, porque se siguen priorizando los estudios centrados en problemáticas políticas, ambientales y urbanas, relegando las discusiones acerca de la niñez:

Son realmente escasas las oportunidades en las que convergen esfuerzos interinstitucionales que propicien la discusión en torno de la sociología de la infancia. La enorme complejidad que comporta la condición existencial de la infancia, así como factores asociados a la escasa disponibilidad de específicos marcos conceptuales básicos constituyen, en este caso, fuente de dispersión e inorganicidad del tratamiento académico del tema (p.15)

Sánchez Parga (2004) manifiesta una preocupación similar en el tema de la ausencia epistemológica de conceptos como infancia y niño elaborados desde las diferentes representaciones que cada sociedad tiene, limitando así una elaboración de estos términos desde un punto de partida científico:

A diferencia del discurso sociológico sobre la infancia, al que nos referimos más adelante, aún poco elaborado y todavía conceptual, analítica e interpretativamente precario (...) (p.25).

Lourdes Gaitán (2006) hace un llamado a los académicos sobre la teorización en la sociología de la infancia en España cuando declara:

Sin embargo, en el ámbito académico, el tema no ha despertado el mismo eco. Sólo algunas tesis doctorales y, más recientemente, la creación de un grupo temático en el ámbito profesional colegial y de un curso de experto universitario que sigue los planteamientos de la Nueva Sociología de la Infancia... el esfuerzo de la nueva sociología de la infancia ha estado en los últimos años más orientado a la práctica que a la teoría (p.13).

2. Formulación del Problema

En Hispanoamérica es necesario incrementar la producción científica relacionada con la temática de la infancia dentro del campo de la sociología. Para ello es obligatorio revisar, comprender y apropiarse de la literatura de avanzada disponible en Norteamérica y Europa, la cual se encuentra, principalmente, escrita en el idioma inglés. Por esta razón, este trabajo pretende traducir a la lengua castellana varios documentos escritos en la lengua inglesa para determinar cuál es el contenido sobre infancia y niño en los Childhood Studies, haciendo un análisis de los siguientes criterios: la infancia desde la perspectiva estructural y el niño desde la perspectiva constructivista.

3. Justificación del Problema

El interés de esta investigación se basa en la importancia que se le ha ido otorgando a la infancia en Colombia desde una construcción integral. Según lo manifestado por la política de *Cero a Siempre* (2013), esta estrategia nacional de atención integral a la primera infancia tiene como fin lograr el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia no sólo a partir de una articulación intersectorial e interinstitucional, sino también desde lo interdisciplinar reconociendo la necesidad de la pluridisciplinariedad a favor de la niñez.

Las nuevas políticas de infancia evidencian entonces que en Colombia se piensa y se construye infancia. Sin embargo, es importante notar que en todo proceso de construcción de infancias es relevante y acertado no sólo estudiar sino también tener en cuenta lo que otros han construido. Por esta razón, se considera de vital importancia conocer lo que los Childhood Studies ha alcanzado en sus estudios sobre la concepción de infancia y de niño. Pasar por alto los

logros investigativos que este campo interdisciplinar de la sociología de la infancia ha alcanzado sería desaprovechar los descubrimientos a los que han llegado estudios anglófonos.

Si se entiende que la infancia es un proceso dinámico que ocurre en los niños debido a múltiples variables -social, académica, cultural, política, económica, física, psicológica, nutricional, salud y violencia-, es necesario tomar el contexto teórico que los Childhood Studies proveen para que los programas gubernamentales colombianos puedan obtener un mayor impacto. De hecho, esta perspectiva anglosajona abre la posibilidad al debate, a la discusión y al análisis profundo acerca de temas relacionados con la infancia misma, pudiendo, de esta manera, contribuir de manera significativa a fundamentar y comprender las concepciones de infancia que tiene la actual política pública en Colombia.

Al tener al alcance los resultados de los Childhood Studies, se obtendrían nuevas herramientas conceptuales, elaboradas y validadas en los países anglosajones. Conjuntamente, sus planteamientos innovadores frente al rol de las niñas y los niños en sus contextos sociales permitirían posicionar a los niños como participantes activos, directamente involucrados en la reflexión de su grupo social. Estas nuevas concepciones enriquecerían las discusiones en el marco de las políticas de infancia colombiana, del campo investigativo, de las ONG, y de los funcionarios, académicos y activistas públicos al servicio de la niñez.

Por otra parte, es importante resaltar que las producciones académicas sobre la infancia en Colombia desde la perspectiva sociológica moderna son escasas. Se enunciarán dos libros significativos por desarrollar aspectos sobre la niñez colombiana con el fin de evidenciar la ausencia de obras investigativas que tengan como foco principal o punto de partida la conceptualización sociológica de infancia y niño en el contexto colombiano.

En el primer libro, *Emergencia de la Infancia Contemporánea 1968-2006*, Jiménez (2012) reconoce las escasas investigaciones realizadas en Colombia, concretamente, acerca de la infancia, manifestando que estas podrían incluso contarse en los dedos de la mano.

Adicionalmente, el autor manifiesta la crucial etapa que atraviesa la infancia en Colombia al expresar que, lejos de atravesar un periodo de posible desaparición como algunos sociólogos han pensado, experimenta una transformación, convirtiéndose, entonces, en una infancia contemporánea.

La infancia contemporánea es influenciada por los diversos ámbitos socioculturales en que se desarrolla: la familia, el desarrollo tecnológico, los cuidadores, las leyes para su protección, los riesgos a que están expuestos, los medios de comunicación y la escuela. Por otra parte, el mismo autor visualiza a la infancia contemporánea, no sólo como una infancia que sufre cambios y es transformada, sino, también, como una infancia transformadora, que suscita adaptaciones y cambios en el entorno inmediato y en la sociedad a la que pertenece.

El segundo libro es *Pensar la Infancia desde América Latina: un Estado de la Cuestión*, que fue una compilación realizada por Valeria Llobet (2013) en la cual se exponen, en el primer, tercer, y sexto capítulo, investigaciones realizadas en torno de la infancia en Colombia.

Construcción Social de la Infancia en Contextos de Conflicto Armado en Colombia es el primer capítulo de esta obra que describe una infancia particular construida alrededor del conflicto armado colombiano. En el tercer capítulo, *Narrativas del Daño Moral de Niños y Niñas en Experiencias de Límites Extremos*, se presentan algunas narrativas de niños y niñas en Colombia que ilustran las vivencias en contextos de precariedad. El capítulo *Política, Niñez y Contextos de Vulnerabilidad: Trazos y Narrativas en un Contexto Local de Colombia*, el sexto,

logra dar comprensión al tema concerniente a los derechos y la política en las narrativas de niños, niñas, agentes institucionales y familiares.

Se enfatiza una vez más que a lo largo de estos dos libros, el aporte consiste más en una aproximación de la situación de la niñez, y las percepciones de los niños y niñas frente a condiciones sociales difíciles. No obstante, dichos textos no se enfocan en crear fundamentos conceptuales o una teorización sociológica desde los Childhood Studies sobre la infancia y sobre el niño y la niña en Colombia.

Esta investigación, asimismo, hará una gran contribución al proceso de traducción teniendo en cuenta no sólo los elementos del proceso investigativo desde un enfoque de la sociología de la infancia sino, también, al aplicar una metodología de traducción a partir de diferentes teorías. La literatura de los Childhood Studies se encuentra escrita en lengua inglesa, por lo que requiere de una traducción eficaz. La traducción es un ejercicio académico con diferentes y complejas etapas para su realización. En el presente trabajo sobre traducción hay coincidencias importantes; las investigadoras son nativas de habla castellana, expertas en lengua inglesa y conocedoras de los Childhood Studies, a la par que plantean y desarrollan detalladamente una metodología de traducción con enfoque científico, que puede servir de ejemplo para traducciones futuras.

“La traducción consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto a sentido y luego en cuanto al estilo” (Nida & Taber, 1982). Es “(...) un arte que consiste en el intento de reemplazar un mensaje escrito en una lengua (...) por el mismo mensaje en otra” (Newmark, *Approaches to translation*, 1981); y para esto, el traductor requiere alto nivel de conocimiento tanto acerca del

tema abordado, como de los idiomas y sus aspectos lingüísticos como la semántica, pragmática, semiótica. Durante esta labor, los traductores solían enfocarse en conservar el estilo del texto original en el texto traducido. Sin embargo, esta tendencia ha sufrido cambios significativos. No es el estilo, la rima, el juego de palabras lo más relevante en la labor de la traducción, sino poder transmitir al lector el mismo efecto, el mismo sentimiento que pudo tener el lector del texto en el idioma original, sin importar que el estilo inicial haya sido alterado. Y esto incluye expresiones, modismos, vocabulario e incluso estructuras gramaticales que no tengan una equivalencia clara en el idioma al que se traduce, o segundo idioma.

Otro aporte de este trabajo es la creación de un glosario y pies de página, los cuales apoyarán a la traducción guiando al receptor a un entendimiento más detallado del tema durante la lectura del texto. La producción de este tipo de ampliaciones resalta la destreza que debe demostrar el traductor sobre un ejemplar dominio del tema y del vocabulario que a él concierne ya que “Si un texto no literario describe, califica o acude a una peculiaridad del idioma en el que está escrito, el lector de la traducción requerirá una explicación” (Newmark, 1981).

Finalmente, las traducciones de los estudios de infancia pueden volverse accesibles a poblaciones académicas de otros países de habla hispana y ser de beneficio para muchas personas involucradas en el trabajo con las infancias. De hecho, serían una herramienta valiosa para muchos profesionales de la infancia que leen los *Childhood Studies* a través de la visión crítica y subjetiva de los sociólogos hispanos al tener la posibilidad de leer en su propio idioma los documentos originales de los autores anglófonos.

Tomando entonces como punto de partida que los estudios de infancia anglófonos han sido fuente de inspiración mundial, éstos deberían ser tomados como un referente imprescindible

en la construcción de políticas y de programas infancia en Colombia; siendo la niñez una de las necesidades más apremiantes en este país, es fundamental tener otros referentes que permitan tener perspectivas más amplias para analizar los problemas y plantear las intervenciones sobre la infancia en nuestro país.

4. Objetivos de la Investigación

4.1 Objetivo general.

Traducir de la lengua inglesa a la lengua española los conceptos de infancia y de niño en el contexto del campo interdisciplinar de la sociología moderna denominado los Childhood Studies.

4.2 Objetivos específicos.

1. Traducir el concepto de Infancia desde el enfoque estructural, contenido en el capítulo 1: Childhood as a Structural Form, del libro The Palgrave Handbook of Childhood Studies, escrito por Jens Qvortrup, mediante un proceso metodológico que se concibe a partir de la teoría de la traducción.

2. Traducir el concepto de “Niño” como un actor social activo en la construcción de infancias contenido en el capítulo 2: Agency, del libro The Palgrave Handbook of Childhood Studies escrito por Allison James, mediante un proceso metodológico que se concibe a partir de la teoría de la traducción.

3. Diseñar un proceso metodológico de traducción adecuado al objeto de estudio: Infancia y Niño en los Childhood Studies.

Capítulo 2 – Marco Teórico

El historiador francés, Philippe Ariès (1979) planteó la controversia de que, en la sociedad medieval, la idea de infancia no existía, sugiriendo así que los niños eran descuidados, discriminados, y hasta odiados por los mayores.

Estas declaraciones de Ariès, las cuales posicionaban a los niños en un rango de inferioridad, reflejaban una preocupación general por la niñez que se acentuó durante el siglo XX, y que permitió de manera positiva la elaboración de tres documentos internacionales sobre los derechos del niño: 1) la Declaración de Ginebra de los Derechos de los niños en 1924; 2) una nueva Declaración de los Derechos del Niño por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959; y luego, en 1989, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (UNCRC) adoptada por la Asamblea General.

Estas normativas legales buscaron darle al niño un lugar digno en la sociedad, teniendo en cuenta sus roles y sus derechos. En conjunto, tuvieron como intención brindar leyes de protección que aseguraran el bienestar de los niños, en particular, en contextos desfavorables. No obstante, la mayor contribución para la construcción de estos tratados internacionales fue concedida a las ciencias de la salud y a la psicología (Sirota, 2006).

El papel de la sociología en esta mirada de gracia que se le ha dado a la infancia no tuvo mayor impacto. Para la época en que la UNCRC estaba siendo redactada, apenas estaban comenzando a germinar nuevas investigaciones sociológicas que pudieron haber sido de gran utilidad para la construcción de dichos documentos.

A principios de los años 90, este nuevo paradigma, llamado Childhood Studies, se caracterizó por ser el pionero en darle participación investigativa a los niños; sin embargo, la UNCRC, al no poder contar con plenitud con los aportes de estos estudios, abordó los derechos de los niños según los ideales del adulto, pero sin concederle una intervención directa a los infantes (Bustelo, 2012).

Tomando conciencia del gran impacto social que Los Childhood Studies le podrían brindar a los trabajos académicos sobre infancia y sobre el niño, el marco teórico de esta investigación está dividido en cuatro secciones: primero, se considera importante contextualizar a los Childhood Studies desde sus orígenes, su teorización, y sus principales proposiciones. Segundo, se ampliarán por separado los conceptos de Infancia y de Niño propuestos por los Childhood Studies, haciendo una indagación más profunda desde sus tres enfoques: constructivista, relacional, y estructuralista; tercero, se estudiarán los autores hispanoamericanos que han investigado sobre los Childhood Studies y la manera cómo han analizado, desde esta perspectiva anglófona, la infancia en Iberoamérica y Latinoamérica. Cuarto, entendiendo que los Childhood Studies son estudios realizados principalmente en la lengua inglesa, de los cuales se ha sustentado previamente su escasa disponibilidad en español, se definirá el concepto de traducción y los elementos necesarios para realizar dicho proceso.

1. Childhood Studies

1.1 La infancia dentro de la sociología antes de los Childhood Studies.

Desde sus inicios, las bases teóricas de la Sociología se construyeron desde una mirada transitoria de la infancia. De hecho, Emile Durkheim, uno de sus fundadores, limitó la infancia a un proceso de formación en el cual el niño no era realmente reconocido como una persona:

El individuo, tanto en el sentido físico como en el moral, no existe todavía, está en el periodo en el cual es creado, desarrollado, y formado (...) el educando es presentado en mutación; es un ser incipiente, una persona en proceso de formación (Durkheim, 1979, p.30)

Fue desde esta idea predominante del niño inexistente, incompleto, e incapaz, también denominado como “tabula rasa”, que se fundamentó el pensamiento sociológico (Waksler, 1991).

Por otra parte, en lo que concierne la historia de las publicaciones de las ciencias sociales, sobresalen tres enciclopedias internacionales publicadas en el siglo XX: Seligman, 1930–1935; Sills, 1968–1979; Smelser and Baltes, 2001 (Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994). De una manera preponderante, éstas abordaron al niño en términos psicológicos y pedagógicos dentro de ambientes familiares, legales, y situaciones de vulnerabilidad como el trabajo infantil o la guerra. Sin embargo, cabe resaltar que sus contenidos estaban enfocados primordialmente en los contextos que rodeaban a los niños, pero no expresaban un interés genuino por el niño como actor dentro de su propia categoría social (Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994).

Hasta mediados de los años 80, la mayoría de los sociólogos no abandonaron esta concepción de infancia como una fase de socialización dentro de la cual los niños se convertían en personas civilizadas para encajar, en un futuro, en el mundo de los adultos. Asimismo, el estudio de los niños como individuos se había delegado esencialmente a los psicólogos, pues los sociólogos se preocuparon más por investigar a los niños como integrantes del sistema familiar y educativo (Prout & James, 1997).

Fue solamente hasta finales de los años 80 y el comienzo de los años 90 que se hizo evidente la falta de investigaciones sociológicas que dieran cuenta y respondieran a las

necesidades que estaban viviendo los niños. De hecho, Qvortrup (1987) se refiere a los estudios sociológicos sobre infancia realizados hasta ese momento como “subdesarrollados”. Hasta entonces, los estudios en esta disciplina no habían desarrollado una sociología desde y para la infancia, sino que se habían orientado en investigaciones adultocéntricas acerca de los niños.

1.2 Origen de los Childhood Studies.

Se puede afirmar peculiarmente que los Childhood Studies no tienen un punto de iniciación concreto en la historia. Espontánea e individualmente, varios académicos, sin conexión alguna, publicaron investigaciones sociológicas sobre infancia en diferentes partes del mundo (Jenks, 1982; Corsaro, 1985; Qvortrup, 1985; y Thorne, 1987). Estos trabajos anglófonos realizados principalmente en Europa y Estados Unidos llamaron la atención porque, si bien los autores no se conocían entre ellos, plasmaron en común una crítica al concepto que instauraba a la infancia como un proceso de “socialización”, o una etapa transitoria para llegar a la adultez.

El sociólogo Jens Qvortrup fue el primero en romper el énfasis del estudio del niño exclusivamente en la familia; de esta perspectiva familiar, el autor danés rechazó el hecho de que el niño fuera estudiado a partir de sus relaciones parentales en vez de ser visto como el integrante de un grupo social separado de los adultos (Qvortrup, 1985).

Allison James y Alan Prout, sociólogos británicos, fueron los precursores de investigaciones que reconocían a los niños como actores sociales por sí mismos, independientes de las perspectivas y preocupaciones de los adultos. En su primera publicación en 1990, presentaron un abanico de infancias diferenciadas y cambiantes con base en los roles de los niños, sus voces y sus actividades según el periodo histórico y el contexto cultural en los que se encontraban (Prout & James, 1997).

Se puede constatar entonces que los Childhood Studies nacieron como un medio de contestación a aspectos inconclusos relacionados con la infancia y el niño. Por una parte, su surgimiento se otorgó básicamente a los vacíos teóricos que atravesaba la sociología en cuanto a la conceptualización de infancia y de niño. Por otra parte, fue un despertar sociológico, después de años de despreocupación del niño como individuo, que planteaba nuevas ideas al margen de los estudios biológicos que se le habían confiado a la psicología durante la mayor parte del siglo XX.

Los Childhood Studies detonan también esa posibilidad de estudiar las necesidades del niño en un ambiente político, económico y social pretendiendo profundizar en el aprendizaje y desarrollo de los niños y las niñas según una sociedad diversa y cambiante; con unas infancias que se modifican según su contexto y su cultura. Asimismo, pretende aportar investigaciones que tengan en cuenta la voz de los niños, sus percepciones, sus concepciones y sus historias de vida, rechazando toda objetivación y pasividad del niño (Prout & James, 1997).

1.3 Conceptualización de los Childhood Studies.

Los Childhood Studies son un campo interdisciplinar que trata sobre los niños y la infancia en un contexto social más amplio. Se entiende por interdisciplinar, la realización de un proceso investigativo primordialmente sociológico que ha traspasado los límites tradicionales entre las disciplinas para integrar libremente métodos y teorías de diferentes áreas del conocimiento como la psicología, la antropología, la economía, la historia, la literatura, la religión, la filosofía y el arte (Woodhead, 2008).

El aporte para la infancia que brindan estas otras disciplinas es clave para los Childhood Studies, los cuales reconocieron desde sus inicios que la sociología enfrentaba dificultades para

explorar a los niños y la niñez utilizando solamente sus propios conceptos y perspectivas; reconociendo así que necesitaban de los aportes potenciales provenientes de diversas teorías para comprender mejor la experiencia de la infancia (Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994).

Según James y Prout (1997), el apelativo para los Childhood Studies se ha diversificado entre los académicos que han escrito sobre este tema. El primer término que se le concedió fue Nuevo Paradigma de la Infancia (New Childhood Paradigm). Luego, otros autores le denominaron Sociología de la Infancia (Sociology of Childhood). Por último, en la literatura hispanoamericana, el nombre más recurrente para los Childhood Studies es la Nueva Sociología de la Infancia, traducción que también se empleará en este trabajo de grado; y con menos frecuencia también se ha traducido como Estudios de Infancias.

Los Childhood Studies según Qvortrup, Corsaro & Honig (2009) se podría caracterizar en las siguientes categorías:

Una infancia “normal”: su objetivo principal nunca fue responder a presiones y/o dificultades particulares que estuvieran atravesando los niños. Su interés básico fue adquirir un mejor conocimiento y una visión interna sobre la infancia y los niños en su normalidad, en sus contextos cotidianos.

Los niños del “presente” y del “ahora”: los niños no se entienden simplemente como personas en construcción que se están convirtiendo en adultos. Ciertamente, la NSI invita a una comprensión de la infancia más allá de un período de socialización para darle mayor preeminencia a la vida que tienen los niños mientras son niños.

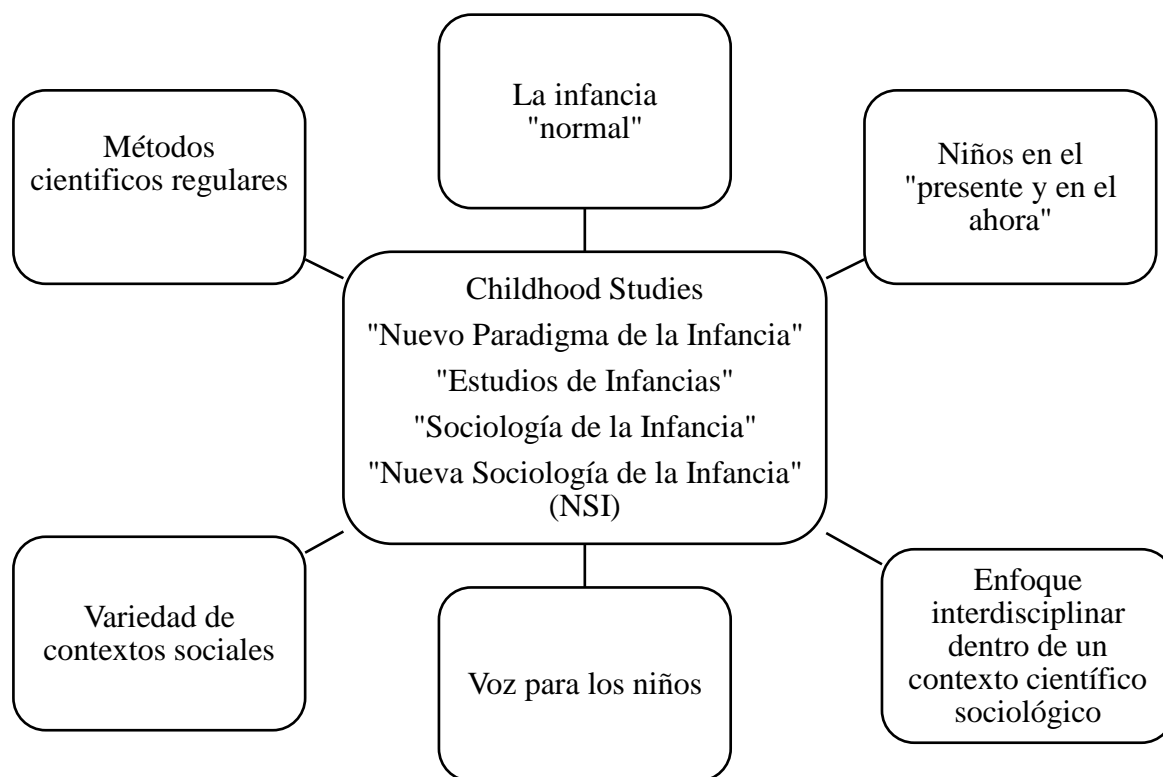
Voz para los niños: los niños no son reducidos en la NSI a ser solamente personas vulnerables que requieren protección. Todo lo contrario, los niños son reconocidos por tener las capacidades, los recursos, la creatividad, y las cualidades necesarias para participar en las construcciones sociales de su propia infancia; un privilegio de integración que era hasta ese momento propio de los adultos.

Variedad de contextos sociales: los niños no están bajo restricciones estructurales limitadas a la familia y la localidad, sino que forman parte de una sociedad en términos de economía, tecnología, urbanización, y aun de globalización. Son estas nuevas perspectivas que le brindan la oportunidad a la NSI de estudiar las infancias en varios contextos, a nivel histórico y cultural.

Métodos científicos regulares: los niños son seres humanos que pueden estudiarse como tal. Ya que los niños no pertenecen a otra “especie”, sino que son parte de un mundo universal, es coherente no usar con ellos otros métodos alternativos de investigación. De hecho, los niños también son impactados por las circunstancias que los rodean, y por eso es importante investigar cómo se diferencian de los adultos.

Figura 1.

Puntos claves de los Childhood Studies.



Elaboración propia a partir de Qvortrup, Corsaro & Honig (2009).

Cabe resaltar que estas cinco caracterizaciones de los Childhood Studies fueron un compendio de los puntos en común a partir de sus autores más representativos. No obstante, su concepto de infancia ha tomado ciertas particularidades que dieron lugar a una trilogía teórica. La Infancia se categoriza entonces en tres miradas precisas lideradas por Prout & James con el enfoque constructivista, Mayall con el enfoque relacional, y Qvortrup con el enfoque estructuralista.

2. La Infancia para la Nueva Sociología de la Infancia.

La Nueva Sociología de la Infancia (NSI) destaca que la relevancia de aspectos como - el tiempo, las leyes y normatividades de la sociedad, las políticas de estado, y los aspectos sociales y culturales - contribuyen y modifican el desarrollo de las infancias pluralizadas, alejándolas de un único encasillamiento, y enfatizando así que la infancia dista de ser única y universal (Woodhead, 2008).

Consecuentemente, partiendo del hecho que la infancia puede ser entendida desde varias perspectivas según los contextos cambiantes de los niños - Qvortrup, Mayall, y James – sociólogos pioneros de los enfoques estructuralista, relacional, y constructivista, respectivamente, apuestan a una elaboración investigativa con orientaciones concretas y específicas para ampliar y enriquecer teóricamente el sentido de la infancia.

2.1 Enfoque Constructivista.

Según James (2009), la infancia, lejana de ser natural y universal, consta de múltiples representaciones según el contexto en el que se ubica.

Los niños, en su proceso de desarrollo, se ven directamente influenciados por la cultura y la sociedad, siendo éstos los que definen sus rasgos comportamentales y actitudinales dentro de unas limitaciones previamente enmarcadas por las concepciones elaboradas a partir de las creencias sociales. Se considera pues, que un niño no es biológica o naturalmente de cierta manera, sino que el entorno en el que vive es el mayor contribuyente y principal responsable de los aspectos propios de la infancia misma.

Se resalta la pluralidad de la infancia, descartando definiciones únicas y/o particulares que la encasillen y la limiten a unos conceptos previamente establecidos.

Se refieren entonces a “infancias” en plural, pues son propias de la estructura social y las relaciones culturales donde la misma se despliega. Además, reconocen a la infancia como una variable de análisis social, a la que atribuyen una función “constructiva” que permite realizar observaciones concernientes a los niños dentro de su propio referente, asegurando que la infancia es construida y reconstruida por y para los niños (Prout & James, 1997).

Esta perspectiva teórica de la infancia como construcción social explora las diferentes maneras como la “realidad” es negociada en la vida cotidiana del niño a través de sus interacciones con la gente y a través de un conjunto de discursos o ambientes que lo rodean (James & James, Key Concepts in Childhood Studies, 2012). Asimismo, esta teoría sociológica afirma que la realidad de un niño se construye no sólo dentro de la familia, sino dentro de mundos sociales que son afectados por procesos sociales más extensos y complejos (Prout & James, 1997).

Por esto mismo, sugieren que los miembros de la infancia deben ser analizados dentro de sus propios espacios, marcando una clara separación entre el análisis infantil que se realice, y la perspectiva del adulto, ratificando que las relaciones sociales y las culturas de los niños son particulares de cada segmentación geográfica, y, por ende, requieren miradas contextualizadas.

2.2. Enfoque Relacional.

Para Mayall (2002), la infancia es, por un lado, un concepto relacional pues se construye a través de una serie de prácticas sociales en interdependencia con la adultez. Por otro lado, la

infancia forma parte de un orden generacional ya que su esencia se moldea a partir del entendimiento de los procesos de conexión e interacción con los adultos.

Este proceso entre categorías generacionales es lo que Mayall ha denominado como *generationing* (haciendo generación); concibiendo por generación aquellos procesos a través de los cuales unos individuos se convierten en niños y otros en adultos, trayendo consecuencias a sus actividades, a sus identidades, al igual que a sus interrelaciones.

El concepto de infancia se crea entonces no desde lo que los adultos observan y concluyen, sino desde lo que los niños logran diferenciar como su propio mundo en el cual los adultos están de alguna manera excluidos.

Su postura está muy influenciada por el sociólogo Durkheim, quien considera el término de generación un concepto clave para entender la infancia; entendida como procesos socioculturales que pueden llevarse a cabo en el mismo tiempo y espacio, pero las personas difieren significativamente en sus capacidades y limitaciones para enfrentar dichos procesos.

Sin embargo, Durkheim aplica esta idea principalmente a las diferentes clases sociales de la sociedad mientras que Mayall (2002) ve la posibilidad de extender este concepto de generación aplicándolo también a los niños; es decir, los niños pueden ser pensados como individuos estando específicamente localizados y teniendo experiencias específicas de desarrollo social.

De acuerdo con Mayall (2002), la infancia puede ser estudiada desde sus propias perspectivas tomando a los niños como unidades de investigación y enfocándose directamente en

ellos en relación con sus condiciones de vida, actividades, conocimientos, relaciones, y experiencias.

2.3. Enfoque Estructuralista.

La infancia se define por Qvortrup (2009) como una categoría social permanente, no una fase transitoria, en interacción con parámetros económicos, políticos, sociales, culturales, tecnológicos y discursivos; dicho intercambio es el que permite la construcción de todas las configuraciones sociales.

En consecuencia, la infancia es el resultado de fuertes relaciones entre los parámetros prevalecientes y cambiantes, los cuales deben ser considerados como fuerzas estructurales. El enfoque estructural posiciona a la infancia como un grupo social en permanente conflicto y negociación con los otros grupos sociales, y no tanto a nivel individual (Qvortrup, 2009).

Se habla de conflicto porque, si bien la infancia es una instancia particular y específica dentro de la estructura general de una sociedad, se mueve en relaciones dominantes, y, por lo tanto, es minorizada, marginalizada e invisible en los análisis históricos y sociales, y en su visualización como beneficiaria y protegida del Estado (Qvortrup, 1993).

En esta formulación hay un avance notable en lo que se refiere a pensar una infancia, desde su inicio, como una categoría independiente de las categorías “hijo y alumno” donde el niño estaba reducido al ámbito de la familia y de la escuela.

La afirmación del carácter permanente de la infancia y no de su transitoriedad se transformó en una caracterización crucial y un punto de partida para pensar la infancia desde el ser y no del llegar a ser.

Así, los niños son personas en estado de infancia, así como los adultos son personas en estado de adultez, diferenciados de otras categorías sociales como clase, género, etnia, etc., aun cuando su infancia es atravesada por ellas.

Estos tres enfoques sobre la infancia se interesan en los medios y las formas mediante los cuales sus investigaciones pueden tener acceso a la realidad de las vidas de los niños desde su propio mundo. De hecho, una de las raíces de la NSI es la crítica de la ideología adultocéntrica, pues cada enfoque pretende ir más allá de ver al niño como un mero objeto de estudio a merced del adulto.

De hecho, la NSI hace una distinción entre los niños y la infancia, y se pregunta: ¿Cómo es posible el niño? Positivamente, esta pregunta no se ha respondido con una imagen alternativa del niño propuesta por el adulto, sino que se ha venido resolviendo a través del análisis de las voces de los niños según los contextos sociales en los que se desenvuelven (Qvortrup, Corsaro, & Honig, 2009).

Además, este nuevo planteamiento solevó las demandas de que el niño fuese tratado como sujeto pensante, alejándolo de la visión del niño como *objeto*. Un objeto que solía ser estudiado pero que ahora pasaría a ser parte activa de las investigaciones acerca de él mismo.

3. El Niño para la Nueva Sociología de la Infancia

Históricamente, los niños han estado categorizados entre las personas más vulnerables de la sociedad, con poca relevancia y un nivel de inferioridad frente al adulto; la imagen de este niño era distorsionada, tachada y hasta un poco mal vista.

Resulta impactante realizar observaciones y documentar la vida precaria, descuidada y difícil que los niños de clase media llevaban en Londres. De allí, los nuevos estudios de infancia afirman la urgencia de proveer a estos niños con un posicionamiento digno dentro de la sociedad (Kehily, 2008).

Se cree entonces que el valor que se le ha dado al niño debe ser transformado en una nueva perspectiva de cuidado y relaciones sociales significativas y propias de la infancia. De allí, la NSI sugiere que, a estos niños, a quienes se les ha *privado de su infancia* e incluso les ha sido *robada* deben dedicarse al juego, a la diversión, y a placeres desligados del mundo de los adultos. Adicionalmente, se les debe brindar cuidado, y se constata que:

Los niños tienen solo una oportunidad de una infancia. Ellos merecen estar protegidos de cualquier daño, disfrutar de una buena salud emocional, mental y física, y sentir que pertenecen a su hogar, a la escuela y a su comunidad local... nunca es demasiado temprano o demasiado tarde para ofrecer una mano de ayuda y para darles a los niños más desfavorecidos la oportunidad de una mejor infancia y un mejor futuro (Barnardo's, 1999).

Esta reveladora mutación sociológica en la manera de encarar al niño sucedió en los años 1970 y 1980 cuando se comienza a posicionar al niño dentro de la sociedad y a crear una construcción moderna dándole a la infancia un espacio especial en la sociedad (Norozi & Moen, 2016).

Este nuevo planteamiento de lo que es un niño trae consigo emanaciones positivas ya que se comienzan a generar preocupaciones acerca de la bienandanza del infante que abarcan temas de derecho, abuso, maltrato y mano de obra infantil, haciendo notoria la inquietud por la pobreza, el bienestar y la salud de los niños (Kehily, 2008).

Hay un giro en el rol que desempeña el niño en el ámbito económico de la familia al dejar de ser un proveedor económico para convertirse en un miembro inactivo de dicha economía. Transformaciones que tienen como fin más notable lograr que el niño tenga protección y se mantenga fuera del “mundo adulto de trabajo y mano de obra”, según lo sugiere Cunningham (1991)

Según Woodhead (2008), el estudio de los niños necesitaba abandonar los parámetros trazados por investigaciones psicológicas y el prototipo absoluto de la psicología del desarrollo para llevar a los infantes a otras ciencias que consideren su contexto social, y el progreso o retroceso social que acontece a su alrededor.

La NSI propone así su primera mirada revolucionaria del niño. En ésta, se expresaba que el infante no podía estar más encasillado en la universalidad y racionalidad (Prout & James, 1997). En otras palabras, plantearon desorientar al niño de una perspectiva evolucionadora, cuyo modelo se basaba en llevarlo como un aprendiz de la simplicidad a lo complejo, y de un comportamiento irracional a uno racional, para darle paso a una representación del niño como actor social.

A partir de esta propuesta, la atención del niño se descentralizaba de un enfoque máximamente psicológico, y se trasladaba a tres perspectivas para teorizar al niño: constructivista, relacional y estructural. Sus puntos en común y lo que las hace diferentes se presentarán a continuación.

3.1. El Niño en el Enfoque Constructivista.

Allison James (2007) hace un llamado a analizar críticamente las visiones convencionales de los estudios antropológicos y sociológicos de las infancias, y a estar alerta de lo que llaman “ventrílocuo etnográfico”; es decir, no hablar acerca de otra forma de vida, sino desde sus adentros. El estudio crítico del niño implica ser crítico no solo en las prácticas de investigación sino en las prácticas sociales, puesto que las actividades de los niños están ubicadas en un contexto particular. En otras palabras, lo social y los niños se refuerzan y se complementan (Alanen, 2011).

Corsaro (2011) sostiene que los niños no reproducen el orden adulto sin más, sino que lo producen en un proceso en donde reelaboran, interpretan y crean un nuevo orden de significaciones en una cultura entre pares. Tienen sus propios códigos y poseen un lenguaje que desarrollan entre ellos y se apropian del lenguaje de los adultos resignificándolo en sus propios términos. Por esta razón, los niños son y deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven.

Esta nueva concepción de niño le da importancia a sus voces que habían estado por muchos años aturcidas y pérdidas en el mundo de los adultos. De hecho, James (2007) resalta el hecho de que las voces de los mismos niños deben ser prominentes en la exploración de lo que está sucediendo en sus vidas, y que los niños deben ser abordados como sujetos conocedores. En otras palabras, los niños son actores pensantes que experimentan procesos de reproducción interpretativa como co-constructores de la infancia; son actores reales en la vida social participando en su transformación (Corsaro, 2011).

Por lo tanto, los actores sociales expresan su agencia al actuar en un contexto determinado que les constriñe, pero también ofrece oportunidades de nuevas acciones sociales por parte de los agentes, es decir, la capacidad de poder intervenir en una acción concreta. Adicionalmente, James (2007) aboga que es relevante que el niño pueda verse tanto desde su presente como desde su futuro pues no es un agente atemporal, sino que está enmarcado en un tiempo social (epistemología de cambio) y en un tiempo físico (ontología de cambio). Es incuestionable soslayar que el niño se está moviendo biológicamente en dirección a la muerte y al mismo tiempo experimentando cambios sociales, ambos con un impacto en su construcción como agente social.

3.2 El Niño en el Enfoque Relacional.

Para este enfoque, el punto de vista de los niños es parte fundamental de sus estudios. Los niños son sujetos sociales activos, perspectiva desarrollada en el enfoque constructivista, pero la acción social infantil se da dentro de parámetros de poder minoritario; en esos márgenes de acción minoritaria descritas en el enfoque estructural, donde se desenvuelve la vida de los niños. El niño se mueve entonces en relaciones generacionales de poder manifestadas en la dependencia y la necesidad de protección de los adultos. Para Mayall (2002), las investigaciones deben analizarse especialmente desde lo micro social; es decir, a partir de las relaciones establecidas en espacios intra infantiles y con las personas adultas en determinados entornos sociales como la familia, la escuela y el barrio.

Mayall (2002) sugiere que el niño no es sólo un actor social, sino un agente, y resalta el contraste entre ambos roles. El niño como “actor social” actúa por sí sólo, sin el otro, mientras que el niño como “agente” actúa en concordancia con otros, generando un impacto y una

afectación social y cultural. A este niño agente y actor se le permite considerar las visiones que tiene de él mismo sobre su vida presente y no tanto las repercusiones en su futuro.

Para Mayall (2002), el estudio sobre infancias y sus resultados son modificados según la mirada que se le dé al niño. Si a éste se le estudia como actor social, será su comportamiento y su quehacer el que se analice. Sin embargo, si al niño se le analiza como agente, será su conducta y su proceder en relación con la de otros miembros de la sociedad la que se analice y permita ser concluyente. Mayall (2002) también sugiere que la apertura o la limitación que tenga la agencia de los niños es directamente proporcional con la relación, tanto generacional como jerárquica, entre el niño y el adulto.

3.3 El Niño en el Enfoque Estructural.

La teorización del niño parte del concepto de agencia desarrollado por el enfoque constructivista en el cual el niño es co-constructor de su propia infancia, y, por tanto, de la sociedad. El niño no es un sujeto pasivo; por el contrario, sus actividades son significativas y forman parte de su propia construcción de infancia (Qvortrup, 2009).

Sin embargo, el tema prioritario para este enfoque es la posición de dependencia de los adultos. Su enfoque está en resaltar la invisibilidad de los niños en los análisis históricos y sociales (Qvortrup, 1987). El niño se desenvuelve en un Estado que tiene a cargo protegerlo y brindarle los beneficios que requiere, pero desde una mirada adulta sin tener en cuenta su voz.

Adicionalmente, los intereses y el bienestar de los niños están obstaculizados por una infancia que es una categoría “(...) minorizada, achicada y pequeñizada (...)” (Qvortrup, 2009). Los niños son un grupo en desventaja en una sociedad que los enmarca en la marginación y la

paternalización. Niños marginados porque son excluidos de las decisiones que los adultos toman frente a la construcción de una infancia que no les pertenece. Y en cuanto a la paternalización, el niño está bajo el cuidado de adultos que no piensan como niños y que no entienden muchas situaciones y prácticas sociales que ellos viven.

Así pues, lo que se muestra común en los tres enfoques es la consideración de la infancia como una abstracción conceptual que sirve para definir el modo y los contenidos de ser niño y de los niños como personas activas en el plano social. La participación del niño constituye parte fundamental de los Childhood Studies, y es la esencia de lo que representa la *agencia* de la *infancia*. Si bien se consideraba que el niño no poseía tal capacidad dado el nivel sociológico en el que se encontraba, se resuelve pues que dicha influencia es directamente proporcional a la etapa en la que se encuentre el niño. Es decir, el niño actuará, marcará una diferencia e impactará dentro de sus propias posibilidades y a su propio micro nivel.

Lo que, por el contrario, parece diferente es que, mientras que el enfoque estructural hace hincapié en demostrar la situación de inferioridad del niño frente a la sociedad, el enfoque relacional insiste en diferenciar al niño entre actor y agente en la necesidad de reconocer un papel para él, moviéndose el enfoque constructivista dentro de un cierto equilibrio en su intento de definición de ambos conceptos (Woodhead, 2008).

Tabla 1

El Niño según los enfoques estructural, constructivista y relacional

Enfoque	Estructural	Constructivista	Relacional
Definición	Los niños son co-constructores de la infancia y de la sociedad.	Los niños son actores y agentes en la construcción de sus vidas sociales.	Los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales.
Prioridad Investigativa	Binomio niño-sociedad dentro de parámetros de poder minoritarios.	El niño y la sociedad, y su participación activa dentro de ella.	Necesidad de reconocer un papel para los niños en márgenes de acción minoritaria descritas en el enfoque estructural.
Temas Prioritarios	El niño como actor social y como parte de una estructura social dentro de la sociedad.	Agencia y estructura del niño dentro de debates sociológicos que propicien nuevas representaciones del niño.	Relación entre género y generación teniendo en cuenta el punto de vista de los niños.

Autoría propia a partir de la concepción del niño según los enfoques *Estructural*, *Constructivista*, y *Relacional* (Morrow, 2011).

Este progreso investigativo de la NSI es el resultado de varios años de investigaciones sociológicas anglófonas que se han dedicado a estudiar al niño desde una mirada transversal a través de varios campos de estudio. Este esfuerzo académico, se ha consolidado en hallazgos notoriamente más estructurados y distanciados de lo tradicional (Sirota, 2006).

Sin embargo, los sociólogos hispanoamericanos no han llegado a este punto de afianzamiento en cuanto a la conceptualización de la infancia y del niño. Por esta razón, la literatura española existente es un compendio de escritos sociológicos que, analizan según

teorizaciones tomadas de los descubrimientos anglófonos, a la infancia y al niño en Latinoamérica y en Iberoamérica.

Si bien, algunos autores hispanoamericanos se han interesado por la NSI, sus escritos son reflexiones acerca de lo que los sociólogos europeos y americanos han afirmado, pero no son producciones propias que den cuenta de una teorización naciente y proveniente de una *sociología de la infancia hispana* (Sánchez-Parga, Orfandades Infantiles y Adolescentes. Para una Sociología de la Infancia., 2004).

4. La lectura hispanoamericana de la Nueva Sociología de la Infancia

Si bien los hallazgos de la NSI han empezado a tener eco en algunos lugares de Norteamérica y Europa, sus alcances han sido de bajo impacto en los estudios sociales en Latinoamérica e Iberoamérica. De hecho, la visión sociológica hispanoamericana es una perspectiva en formación, pues no existe hasta el momento una visión concreta directamente vinculada a la infancia.

Aunque, particularmente durante la última década, se han realizado estudios muy valiosos sobre problemas de infancia desde distintas perspectivas como la filosofía, la educación, la historia, el trabajo social, la psicología social y la antropología, permanece aún pendiente un esfuerzo de teorización para el desarrollo de una perspectiva de la infancia dentro de un amplio campo de visiones y diferencias (Bustelo, 2012).

Se presentarán a continuación los autores iberoamericanos y latinoamericanos que han investigado acerca de la NSI (ver Tabla 2), quienes se caracterizan por tener un rasgo crítico muy marcado frente a la ausencia de un campo sociológico interdisciplinar en el contexto hispano.

Esta ausencia de teorización de infancia y de niño desprende el rasgo emancipador que hace un llamado urgente a una construcción de conceptos claves para potenciar al niño dentro de sus relaciones sociales (Pavez, 2012).

Tabla 2

Autores hispanoamericanos

AUTORES	TEMAS DE ESTUDIO
Lourdes Gaitán (España)	Estudios de la infancia en la sociedad. Políticas sociales para la infancia. Derechos de los niños. Ciudadanía y participación de los niños y las niñas en la sociedad.
Iskra Pavez (Chile)	Migración infantil. Inmigración y racismo. Rupturas generacionales y de género.
José Sánchez Parga (Argentina)	Colonización escolar del niño. El niño y la calle. El niño y el trabajo.
René Unda (Ecuador)	Perspectivas teóricas de la infancia. Sociología de la infancia y política social. Socialización escolar.
Iván Rodríguez (España)	Sociología de la infancia. La infancia y la familia. Contexto y diversidad familiar.
Eduardo Bustelo (Argentina)	Teorización de la infancia desde otro comienzo. Derechos humanos, niñez y adolescencia. El niño y el adultocentrismo.

Autoría propia a partir de los principales autores hispanoamericanos que han incluido a la Nueva Sociología de la infancia en sus investigaciones: Gaitán (2006), Pavez (2011), Parga (2007), Unda (2003), Rodríguez (2000), Bustelo (2012).

Cada uno de estos autores ha contribuido notablemente no sólo a dar a conocer en la lengua española algunos aspectos importantes de la NSI, sino que ha permitido sensibilizar a la comunidad hispana frente a la necesidad de construir un camino académico que marque un derrotero teórico para la comprensión de la infancia y del niño desde el campo de la sociología. Por esta razón, se considera relevante enunciar los aportes reflexivos que dichos sociólogos y antropólogos han proporcionado en sus investigaciones.

Gaitán (2006) reconoce a la infancia como una etapa de difícil definición que permanece aún en un estado de *invisibilidad*. Resalta la ausencia de una definición concluyente en cuanto a la infancia misma y a los niños, apoyándose en el hecho de que los adultos continúan siendo un grupo dominante, convirtiendo a la infancia en una categoría social minoritaria; grupos entre los cuales la desigualdad continúa siendo marcada. Como lo hace notar Gaitán (2006), los efectos que tiene la relación del niño con diferentes espacios de socialización como la familia, el entorno y el Estado mismo son claves al momento de producir una sociología de la infancia.

La autora registra a los niños como un grupo social generacional, permitiendo que estos tengan una mayor representación y estatus dentro de la misma sociedad. Sugiere que la infancia es un proceso relacional no única y exclusivamente con la adultez, sino también con todas las otras generaciones coexistentes, donde se identifican dimensiones individuales (microsocial) y sociales (macrosocial) que son fundamentales para el estudio de la infancia y su desarrollo.

Pavez (2011) considera que para tener un entendimiento más amplio de la infancia desde la perspectiva sociológica debe tratarse el tema de *adultocentrismo*. Teniendo como punto de referencia la superioridad adulta, la construcción de infancia ignora o minimiza las experiencias vividas por los niños. Es así como la niñez es primariamente analizada por la autora como un

concepto enmarcado por la discriminación en tanto a minoría respecto al poder adulto (Pavez, 2011). En el entorno latinoamericano, la infancia evidencia algunos aspectos sociales que agudizan su condición de subordinación tales como la dependencia y explotación económica, y la ambigüedad de conceptos y leyes en el derecho penal (Pavez, 2012). La infancia, como unidad de análisis, continúa siendo un objeto de difícil investigación en la sociología, ya que generalmente su estudio ha formado parte de las investigaciones en torno a la familia, como institución social, o la educación.

La infancia, de acuerdo con Sánchez-Parga (2007), se considera más un objeto de interés que un hecho social propio; cada institución con base en sus propios intereses ha elaborado su propia noción de infancia, y de esta manera, la han limitado desafortunadamente a un juego de poderes y competitividades.

Sánchez-Parga (2007) evidencia la urgencia de inscribir a la infancia en su propia sociología para construir y deconstruir desde sus propias premisas teóricas y metodológicas los discursos sobre niñez.

En el contexto latinoamericano, la construcción de infancia sufre un agravante en lo que concierne a ciertos conceptos epistemológicos desde supuestos inexactos, sobre todo, en las representaciones y creencias que cada sociedad tiene acerca del niño. Por otro lado, Sánchez-Parga (2007) expresa su inquietud frente a algunas ideologías que han aceptado la inclusión de nuevas concepciones de infancia que carecen de justificaciones teóricas.

Unda (2003) afirma que la infancia debería ser considerada como un hecho social bajo un modelo explicativo estructuralista desde el que pueda explicarse en sus determinaciones y

condicionamientos, pues la infancia es el producto de unas condiciones específicas de contextos socioculturales particulares.

La infancia es un tema de disputa y vulnerabilidad pues las representaciones sociales en torno de la niñez están en proceso de construcción en Latinoamérica. Unda (2009) reconoce que la infancia está siendo afectada por la crisis de principios epistemológicos ambiguos, entre ellos lo que significa la infancia y el niño. A este clima de confusión cabe agregar la ausencia de investigaciones sociológicas sobre la infancia que hace todavía más difícil llegar a constituir su objeto y su estatuto teórico, y en consecuencia sus problemáticas y posibles soluciones (Unda, 2007).

Rodríguez (2000) destaca el reto que representa dar una definición concisa acerca de la infancia, pues reconoce la falta de estudios realizados, desde la sociología, acerca de los procesos socioculturales que conlleva la transición desde la infancia hasta la adultez.

El autor señala cómo la infancia ha sido determinada, de manera errónea, como la culminación de un proceso natural y la finalización de una etapa que le permitirá al niño alcanzar la *perfección* al llegar a la adultez. Asegura que la infancia continúa siendo un campo de estudio *difuso y abandonado* debido a la falta de enfoque que se le da al momento de analizársele como una construcción social (Rodríguez, 2000).

Resalta también la ausencia de recursos bibliográficos que estudien el espacio comprendido entre el nacimiento y la edad adulta, así también como la falta de teorización de la infancia, para que esta sea apreciada desde la sociología.

Para Bustelo (2012), la infancia es una posibilidad de nuevas experiencias y una etapa de la vida completamente diferente a la adultez y, por esta razón, invita a construir una nueva teorización de la infancia. Dicha reconstrucción debe cuestionar una niñez que ya ha sido escrita por los adultos, y que necesita ser encontrada desde una regeneración de su concepción. El niño debe ser entonces entendido como protagonista, como un actor social en interlocución con los adultos, y analizado según una profunda reflexividad metodológica.

Bustelo (2012) rechaza seguir poniendo a la infancia en un cautiverio adultocéntrico que ha plagado los métodos de análisis, el modo de entender y explicar el proceso de investigación, y sus conclusiones; y propone que se abra a una infancia *en sí misma, desde ella*.

Con base en este recuento académico de los principales sociólogos hispanoamericanos que han investigado sobre infancia, nos permitimos elaborar cinco puntos principales que agrupan sus posiciones críticas frente a la infancia y el niño desde una perspectiva hispanoamericana.

1. Teorizar los conceptos básicos de infancia

La Sociología de la Infancia ha permitido una sistematización en el análisis de la infancia como componente esencial y permanente de las sociedades, y es, por lo tanto, un punto de partida para la construcción de conceptos teóricos de infancia. Aunque existen investigaciones hispanoamericanas valiosas acerca de la niñez, persiste una ausencia en la conceptualización sistemática. Por esta razón, es necesario propiciar discusiones teóricas que se concreten en elaboraciones conceptuales de infancia haciendo un análisis de la cuestión teórica del Estado y de sus formas particulares en cada sociedad. Asimismo, la construcción de una sociología de la infancia y sus establecimientos teóricos necesita tener en cuenta las relaciones entre Estado,

sociedad, familia, escuela y medios de comunicación que facilite la comprensión de infancias en cada tipo de sociedad (Unda, 2009; Sánchez, 2004; Pavéz, 2010; Bustelo, 2012).

2. Repensar la infancia desde nuevos parámetros.

La sociología de la infancia permite ver la niñez como un fenómeno social sin pasar por alto las grandes complejidades y desafíos que están enfrentando, las relaciones que suceden en su interior, y los cambios profundos y acelerados que atraviesan en esta sociedad. Si bien, años atrás, la infancia estaba relacionada principalmente con los espacios de socialización familiar y escolar, ahora, las transformaciones del mercado laboral, las divisiones y nuevas concepciones familiares, y el impacto de la tecnología, han configurado nuevos escenarios que requieren nuevas explicaciones sociológicas (Pavéz, 2010; Sánchez, 2004; Rodríguez, 2000).

3. Desligar la infancia del adultocentrismo

Una de las razones por las cuales nace la Sociología de la Infancia es para hacer contraposición frente a la desigualdad entre la niñez y la adultez; surge para responder a la necesidad de analizar al niño desde su propio punto de partida, y no solo desde el punto de vista adulto que estudia su participación en la familia, la escuela y la sociedad en general. La adultez aparece en la historia de la infancia como una categoría dominante, mientras que la niñez se establece como una categoría subordinada. Aunque la voz del niño apenas comienza a escucharse en la sociedad hispanoamericana, su intervención sigue siendo precaria, por no decir inaudible en muchos contextos sociales (Gaitán, 2006; Sánchez-Parga, 1989; Pavéz, 2010; Bustelo, 2012).

4. Descentralizar al Estado de la concepción de infancia.

La Sociología de la Infancia propicia una mirada de la niñez como una unidad de estudio sociológico en sí misma rechazando al reduccionismo que la sitúa como una etapa transitoria hacia la vida adulta. Consecuentemente, la infancia no puede ser vista como un objeto de estudio en función del Estado y sus políticas sociales. La infancia no puede ser más un tema adjunto de la agenda estatal, un problema adicional que debe ser atendido; por el contrario, debe ser entendida como una categoría social permanente, aunque relacionada con la familia, la escuela, la comunidad y otros espacios sociales en que habitan los niños. (Sánchez-Parga, 2004; Unda, 2009; Pavez, 2012)

5. Fomentar la pluridisciplinariedad.

La sociología de la infancia es un campo interdisciplinar cuyo objetivo es tener una idea y concepción integral acerca de la infancia. Sin embargo, los estudios de infancia se han caracterizado por estar fragmentados y proponer concepciones de infancia desde sus propias áreas de conocimiento privándose de construir juntos para la niñez. El resultado de trabajar por separado ha sido investigaciones sobre infancia aisladas, sin tener en cuenta otras visiones y perspectivas externas a la disciplina a la que pertenezcan. En este sentido, hay un reto para construir infancia no desde la repartición sino desde la integración (Rodríguez, 2000; Gaitán, 2006).

Se concluye de esta manera que en América latina y en Iberoamérica, la NSI es aún incipiente. Por años, la visibilización de la Infancia se ha producido a partir de la convención de los derechos del niño para resolver principalmente asuntos concernientes a las políticas de estado. En el marco de esto, resulta de primera importancia el tratamiento sociológico de las

problemáticas de infancia. Sin embargo, la escasez en la literatura española acerca de la NSI ha retardado que esta rama tome forma en el contexto hispanoamericano.

De allí, se convierte en una necesidad académica la traducción de los recursos y planteamientos de la NSI, cuyos escritos se encuentran disponibles únicamente en la lengua inglesa.

El paso a seguir en este trabajo de grado es analizar diferentes propuestas metodológicas para la realización de una traducción, y hacer selección de aquella que permita cumplir con los objetivos propuestos. Consecuentemente, se proporcionarán los elementos de traductología para dar una respuesta a la urgencia de accesibilidad en literatura hispana de la conceptualización de Infancia y del Niño según la NSI.

5. La Traducción

Como bien se presentó anteriormente, a continuación, se introducirá la sección en la cual se abordará el concepto de traducción, los métodos de traducción, las técnicas de traducción, los procesos de traducción, y los parámetros de revisión junto con los tipos de revisores.

5.1. Concepto de *Traducción*.

El ejercicio de traducción representa un complejo proceso cuya definición no es una sola. Por consiguiente, existen diferentes perspectivas desde las cuales se puede vislumbrar el trabajo de traducción según Hurtado (1990). La autora sugiere que la traducción se puede concebir como una actividad entre lenguas, donde los aspectos lingüísticos son los que juegan el rol trascendental. Su principal objetivo es el de llevar un mensaje de una lengua a otra, considerando los aspectos de cada una como base fundamental.

Por otro lado, Seleskovitch (1978) difiere de tal definición, señalando que no son los aspectos lingüísticos los que se deben considerar, sino el sentido del texto original. Añade que la traducción es un ejercicio meramente *comunicativo* y no lingüístico.

Nida & Taber (1982) sugieren que la traducción es un acto de comunicación que consiste en encontrar una equivalencia exacta entre la lengua original y la lengua objetivo, preservando el sentido y la intención del autor original.

Sin embargo, en esta investigación se entenderá por *traducción* la definición propuesta por Hurtado (2001), en la cual se hace referencia al ejercicio de traducción como un proceso. Es decir, el traductor debe entender el mensaje original y generar uno nuevo basado en éste; es un proceso que va más allá de la transferencia y la paralelización de las lenguas.

La autora enfatiza en la importancia de que el traductor tenga completo entendimiento del texto original, para poder proceder a *desverbalizarlo* – comprender la verdadera esencia del mensaje original – y luego *reexpresarlo*. De este modo, se lograría un mensaje final en el lenguaje intencionado. Es necesario pues, que el traductor realice un proceso mental que consta de tres etapas: comprensión, desverbalización y reexpresión, siendo la etapa de desverbalización de carácter primordial, pues es allí donde se sintetiza la información y se inicia el proceso de reformulación en el segundo idioma.

En coherencia a un entendimiento del ejercicio de traducción como un proceso que busca transmitir el mensaje no sólo a nivel lingüístico sino también en cuestiones de sentido, se requiere, como paso a seguir, la escogencia de un método de traducción que se ajuste a este objetivo de traducción.

5.2. Métodos de traducción.

El método de traducción es la forma específica en el que el traductor hace cara al texto original. La manera en la que afronta la tarea de traducción está enmarcada en cuatro métodos básicos: método interpretativo-comunicativo, método literal, método libre y método filológico (Hurtado, 2001).

5.2.1 Método Interpretativo-comunicativo.

La autora argumenta que en el método interpretativo-comunicativo se da prioridad a la comprensión (leer y entender a profundidad el texto) y reexpresión (expresar en el idioma final las ideas expresadas en el mensaje original) del sentido del mensaje inicialmente escrito por el autor. Este método es fiel a las ideas enmarcadas por el autor en su texto original, y su finalidad es la de generar el mismo efecto en el receptor.

5.2.2 Método Literal.

Por otro lado, en el método literal, se traducen, uno a uno, los elementos lingüísticos de la lengua original, a la lengua objetivo. Se evidencia la traducción de palabra por palabra, oración por oración, de manera literal, en ocasiones sacrificando el sentido y la finalidad del documento original.

5.2.3 Método Libre.

El método libre sugiere preservar funciones e información, aunque esto signifique sacrificar el sentido del texto original. Este método representa un mayor distanciamiento de la versión original, pues altera el sentido inicial y diverge de la esencia de la traducción.

5.2.4 Método Filológico.

Por último, en el método filológico, el traductor realiza un análisis crítico, y el texto origen se convierte entonces en punto de partida para la realización de una crítica. Se realizan anotaciones aclaratorias acerca del texto y la crítica, y su finalidad es la de generar contenido documental y/o literario.

Una vez que el traductor ha definido cuál va a ser la naturaleza de su traducción, es menester resolver cuáles serán las herramientas más apropiadas a utilizar en el proceso con el fin de optimizar la claridad del texto en la lengua traducida. Dichas herramientas se estudiarán en el siguiente ítem.

5.3. Procesos de Traducción.

5.3.1. Proceso de Traducción según Peter Newmark.

Newmark (1988) plantea el proceso de traducción en tres etapas: el análisis del texto, la traducción, y la revisión.

Análisis del texto o fase de comprensión: En esta fase, el traductor debe hacer una lectura del texto original con dos propósitos: 1) tener una idea general del texto, y 2) tener una idea más clara del texto desde una perspectiva de traducción por medio de un análisis que dé cuenta de la intención del texto, el tipo de texto, el tipo de lector, y el tipo de lenguaje.

Traducción o fase de formulación: En esta fase, el traductor escoge el método de traducción más apropiado e inicia el ejercicio de traducción. Para Newmark, el traductor va a enfrentarse con fuerzas opositoras que van a hacer de la traducción un proceso complejo. Entre las fuerzas opositoras, el autor describe las diferencias de estilo, el uso gramatical y lexical según

el tema y la situación dada, los contenidos ambiguos a causa de especificaciones culturales, el formato del texto influenciado por el tiempo en que fue escrito y las tradiciones de la época, y la tensión entre el significado semántico y pragmático.

Revisión: En esta fase final, el traductor realiza los últimos toques para darle fuerza y elegancia al documento. El traductor debe también asegurarse que en esta última relectura el sentido no se haya perdido, y el texto tenga fluidez y naturalidad. Adicionalmente, Newmark enfatiza que es en esta etapa en la cual el traductor debe prestar mayor atención al uso acertado de adjetivos, adverbios, sustantivos y verbos de calidad.

5.3.2. Proceso de Traducción según Daniel Gouadec.

Gouadec (2010) divide en tres fases el proceso de traducción: pre-traducción, traducción, y post-traducción.

Pre-traducción: Esta primera fase incluye la logística correspondiente a la prestación de servicios. Cuando el traductor recibe el material para ser traducido, se inicia la negociación, el tiempo estimado de traducción, la parte financiera y la elaboración del contrato como tal.

Traducción: Esta segunda fase se divide en 3 etapas. 1. En la “Pre-transferencia” se realizan todas las operaciones requeridas antes de comenzar la traducción, las cuales incluyen la preparación del material, búsqueda documental, análisis de terminología, clarificación de posibles ambigüedades, y aproximación de los temas a traducir. 2. En la “Transferencia” ocurre el ejercicio de traducción como tal, cambiando el texto de la lengua original a la lengua meta. 3. En la “Post-transferencia” se lleva a cabo un chequeo del traductor; para ello, el traductor ejecuta varias lecturas de corrección, realiza las deficiencias y los errores encontrados, y hace las adaptaciones necesarias junto con un último chequeo.

Post- traducción: Esta última fase incluye las actividades administrativas que se realizan al momento de hacer entrega del material ya traducido tales como la validación del documento traducido por parte del empleador, el pago correspondiente, la entrega en línea y en físico del proyecto, y la consolidación de posibles traducciones a futuro.

5.3.3. Proceso de Traducción según Jean Delisle.

El autor Jean Delisle (2013) sugiere, para el proceso de traducción, las etapas de *Antes*, *Durante* y *Después*.

Antes de la Traducción: Durante esta etapa inicial, el autor sugiere tres subetapas significativas: etapa de contextualización, etapa de lectura y etapa de comprensión. Cada una de ellas con igual relevancia para que el ejercicio de traducción tenga un sólido punto de partida.

La *etapa de contextualización* es la que permitirá al traductor entender el origen, la intención y la audiencia a la que inicialmente estaba dirigido el texto. En esta etapa, la tarea del traductor será la de indagar y recopilar la mayor cantidad de datos acerca del pasaje que se pretende traducir.

Estos datos aportarán suficiente información para crear un contexto definido y delimitado, el cual contribuirá a la elección de estilo y aspectos lingüísticos al momento de la traducción.

Estos aspectos contemplan la procedencia (el origen, la fuente, fecha de publicación, y su función) y la asimilación (campo de estudio, contenido del libro, contenido del capítulo y autores). Con el fin de proveer más información que permita contextualizar al lector acerca del material original, la procedencia debe especificar de dónde proviene el documento, cuál es su

fuentes, ya sea un libro, artículo o revista; la fecha exacta de publicación, y la intención de la publicación misma – a quién está dirigido y cuál es su finalidad.

En la *etapa de asimilación*, el traductor debe suministrar datos acerca del campo de estudio/investigación dentro del cual se desarrolló el artículo. Si éste está comprendido dentro de un libro, es necesario narrar el contenido de este, expresando el número de capítulos, los temas y demás. Así mismo, es relevante hacer referencia a los autores quienes intervinieron en el desarrollo.

Para la *etapa de lectura*, el autor resalta la necesidad de que el texto sea leído detenidamente, no sólo una vez, sino en múltiples ocasiones, con el fin de permitirle al traductor tener una visión holística acerca del contenido, y prever las posibles dificultades, así como las posibles soluciones a la hora de traducir.

Durante esta etapa, se debe realizar un inventario de las particularidades del texto por traducir como el tipo de texto, el tipo de lengua, el registro, la tonalidad, los tipos de oraciones, el léxico, y la longitud de los párrafos.

El *tipo de texto* está relacionado con la intencionalidad del autor. El propósito del texto narrativo relata una historia; el expositivo informa sobre un tema; el argumentativo desarrolla ideas con el fin de persuadir; y el descriptivo representa con detalle a algo o alguien.

El *tipo de lengua*, en el caso del inglés, por ejemplo, debe aclararse si originalmente se usa inglés americano (las formas particulares del inglés usadas en el continente americano), británico (las formas particulares del inglés usadas en el Reino Unido), austriaco (las formas

particulares del inglés usadas en Australia), o inglés estandarizado (una variedad del inglés ampliamente difundida, y en general entendida por todos los hablantes sin importar su origen).

El *registro* puede ser formal o informal; se identifica al leer el documento por traducir según el lenguaje utilizado. Puede ser culto con construcciones gramaticales y sintácticas correctamente elaboradas (formal); o puede ser coloquial, muy habitual con amistades, familia, y situaciones casuales (informal).

La *tonalidad* que usa el autor del texto original puede ir desde neutra hasta polémica, y el traductor debe hacer esta aclaración. Se identifica como tonalidad neutra un discurso respetuoso, centrado en las propuestas propias; y como tonalidad polémica, el texto que expresa ideas causando controversia y atacando a sus opositores.

Gramaticalmente, los *tipos de oraciones* se dividen en dos clases: simple y compuestas. La primera categoría consiste en oraciones simples que están formadas por un sujeto y un predicado; y la segunda clase abarca las oraciones con dos o más oraciones conectadas por coordinantes (y, o, u, pero, es decir, etc.), subordinantes (aunque, si, cuando, porque, así etc.), y/o yuxtaposiciones (comas).

Concerniente al *léxico*, existen tres clases: simple, complejo o técnico. El simple integra un vocabulario familiar, común a las rutinas generales del ser humano (ej. hola). La segunda clasificación se refiere a un vocabulario complejo que incluye palabras con varios niveles de significado (ej. constructivo puede significar un adjetivo relacionado con comentarios que sirven para ayudar a otra persona, pero también sirve como un adjetivo para describir al niño como una persona que construye conocimiento), y de uso menos frecuente en contextos convencionales;

tercero, se encuentra el léxico técnico caracterizado por tener una terminología especializada, inherente a una disciplina o áreas del conocimiento particulares (ej. jurisprudencia en Derecho).

Por último, *la longitud de los párrafos* se categoriza en cortos (de 3 a 6 líneas), promedios (de 7 a 14 líneas), y extensos (de 15 a 20 líneas). Delisle (2013) recomienda que un párrafo debe incluir una buena ambientación con la combinación de los tres tipos de párrafos, pues una secuencia de varios párrafos cortos produce una lectura desagradable, y un solo párrafo que ocupa la página completa luce abrumador y no invita a la lectura.

Llevar a cabo esta observación intencional de la estructura del texto objetivo, le permitirá al traductor trazar un plan de acción en cuanto a cómo enfrentar las características más sobresalientes del documento.

El *Antes de la Traducción* hace el cierre con *la etapa de comprensión*, la cual, según el autor, está relacionada directamente con el contenido del material a traducir. El traductor debe poseer un alto grado de conocimiento acerca del tema, y lo puede desarrollar y afianzar, basándose en enciclopedias, artículos y/o monografías, entre otros, que le permitan alcanzar este nivel de experticia.

Es importante resaltar que el uso de diccionarios debe ser en última instancia, especialmente el uso de diccionarios bilingües. Con el fin de que la esencia del mensaje no se vea comprometido, el traductor debe procurar descifrar el significado de vocabulario desconocido, dentro del mismo contexto en el que se presenta.

Es trascendental que el traductor posea vasto conocimiento acerca del tema, lo cual le permitirá una mayor comprensión. Para esta finalidad, se puede recurrir a libros, enciclopedias y artículos científicos que le permitan ampliar el panorama académico.

Durante la Traducción: Esta es la segunda etapa del proceso, y en la que se realiza la primera y la segunda versión del texto traducido. A juicio de Delisle, (2013), es necesario que, en la primera versión, se realice una traducción enfocándose en el mensaje de manera global, y evitando traducir frases individuales. Propone, también, que este primer intento sea hecho de manera ligera, y que no se revise hasta después de un periodo de tiempo. El objetivo de alejarse de la traducción, es el de obtener la habilidad de regresar a ella con un pensamiento más crítico, para dar mejoría al trabajo desarrollado inicialmente.

Añade, además, que en la segunda versión, el traductor debe haber ya captado el sentido del texto en términos generales y puede pasar a una exploración más detallada del texto traducido. Delisle (2013) describe este proceso como una doble interpretación, pues el traductor debe inicialmente analizar los recursos de la lengua original, y después debe tener la capacidad de descubrir la manera de plasmar esas ideas en la lengua objetivo.

En esta etapa, el traductor se enfrenta a un acto de comunicación cuya finalidad es hacer comprender un texto a un destinatario que no comprende la lengua, ni a veces la cultura, en que está redactado el original. Por esta razón, el traductor necesita utilizar elementos lingüísticos (conocimiento de la lengua) y paralingüísticos (conocimiento de la cultura, la situación, el tema de estudio, etc.).

Es *Durante la Traducción* que el traductor debe enfocarse en comprender el texto original y re-expresar esas ideas en la lengua objetivo de una manera dinámica y contextual. Así, el

traductor construirá un texto cargado de fidelidad al sentido del texto original que le facilitará, como paso a seguir, hacer una revisión del documento traducido.

Después de la traducción: En esta última etapa, y una vez se haya realizado la traducción, es necesario verificar su contenido. Aspectos específicos del idioma objetivo tales como puntuación, ortografía, vocabulario y gramática, así también como datos específicos del idioma original como cifras, nombres propios, entre otros, requieren una exhaustiva examinación. La revisión debe ser lo suficientemente crítica y analítica para así generar una versión final, la cual deberá ser contrastada con el documento original.

Dentro de los procedimientos de verificación que se requieren en esta etapa se ampliarán, a continuación, más detalladamente los parámetros a partir de los cuales se desarrollará el proceso de revisión de esta investigación.

5.4. Parámetros de Revisión.

Los parámetros de revisión de traducciones son una guía de criterios que el revisor debe referenciar al momento de verificar un trabajo de traducción. Estos parámetros deben ser funcionales tanto cuantitativa como cualitativamente.

Una vez se realiza un trabajo de traducción, este se considera un producto no terminado; la intervención del(los) revisor(es) y sus correspondientes aportes y mejoras, son los que marcan el fin del trabajo de traducción, permitiendo que se pueda presentar al destinatario. Seguidamente, se presentarán los parámetros propuestos por los autores con mayor experticia y relevancia en el campo.

5.4.1. *Parámetros de revisión según Darbelnet.*

Sugiere establecer parámetros que permitan reducir la subjetividad por parte del revisor, para lo cual propone los siguientes aspectos:

Tabla 3

Parámetros de revisión de traducción según Darbelnet (1995)

Nivel de la traducción	Desviación constatada	Cuestión que plantea/parámetro
Nivel semántico	Sin sentido, contrasentido, falso sentido	¿Es exacto el sentido, global y orgánicamente? / Exactitud y coherencia (sentido orgánico).
	Omisiones y adiciones innecesarias, conectores	¿Es exacto el sentido, global y orgánicamente? / Integridad y cohesión (sentido global).
Nivel idiomático	Calcos, metáforas, etc.	¿Es idiomática la lengua de llegada? / Modismos, idiomatismos.
	Uso impropio de términos	¿Se respeta la propiedad de los términos? / Terminología.
Nivel estilístico		¿Se respeta el tono del TO? / Tono, tonalidad.
Nivel cultural		¿Se respetan las diferencias culturales? / Referencias Culturales
Nivel de alusiones		¿Se han tratado de forma apropiada las alusiones literarias y folclóricas? / Alusiones
Nivel de la interioridad		¿Se han tenido en cuenta las intenciones del autor que no se exteriorizan en el discurso? / Intencionalidad del autor
Nivel del destinatario		¿Se ha adaptado la traducción al destinatario? / Adaptación al destinatario

Autoría propia a partir de Darbelnet (1995)

5.4.2. *Parámetros de revisión según Mossop.*

Los parámetros de revisión propuestos inicialmente por Darbelnet han sido definidos y redefinidos por Horguelin (1978), Hosington (1980), Brunette (1998) y Mossop (2001).

La exactitud, la pertinencia lingüística, la fidelidad al sentido, la transparencia, el tono, la adaptación, entre otros, son particularidades de alta consideración al momento de realizar una revisión.

En su propuesta, Mossop (2014) abarca aspectos propuestos por los autores antes mencionados, y resalta la importancia de ciertos parámetros adicionales.

Según Mossop (2014), la revisión exhaustiva y minuciosa de una traducción llama una lista de parámetros que no se pueden obviar.

Dichos parámetros, están subdivididos, según el autor, en cuatro grupos principales: problemas de transferencia (*transfer*), problemas de contenido (*content*), problemas de lenguaje y estilo (*language*) y problemas de presentación (*presentation*). Cada grupo, a su vez, contiene particularidades que el revisor debe evaluar.

En el grupo de transferencia, Mossop (2014) aborda *la exactitud* como el grado de coincidencia y concordancia existente entre el texto por traducir y el texto traducido. Es decir, el traductor y/o revisor debe observar si se respeta la finalidad del texto original (narrar, describir, exponer, argumentar), y si el texto traducido logra responder al documento original desde el propósito y el enfoque del autor.

La *integridad* también hace parte de este grupo y consiste en contrastar que el texto traducido exponga la totalidad de la información del texto original, sin que falte ninguna de sus partes en el texto traducido.

El segundo grupo está relacionado con el contenido del texto traducido en el cual se examina: *la cohesión* para verificar que los enunciados del texto se relacionen correctamente; *la*

coherencia entre las ideas para conservar el sentido del texto; y *la objetividad* para evitar plasmar en el texto traducido enunciados o explicaciones conceptuales subjetivamente por un desconocimiento temático o una inclinación ideológica del traductor.

El lenguaje es el tercer grupo, y corresponde a la revisión lingüística del texto traducido. En esta categoría se revisa la norma, la fluidez, y la terminología.

La norma está dividida en dos subcategorías: la morfosintaxis (la estructura gramatical interna de las palabras y su combinación en la constitución de oraciones), y la ortografía (signos que se usan para indicar los elementos de la palabra, de la frase o de las pausas)

En lo que respecta a *la fluidez*, el traductor y/o revisor debe haber creado un texto traducido que se caracteriza por facilitarle a los destinatarios una lectura amena, pues las oraciones son claras y la información, en general, es entendible, fácil de seguir en la exposición de sus ideas.

Para *la terminología*, se recomienda especial atención a la selección y utilización de un léxico ajustado al tema o campo de estudio del texto original.

La adaptación es otro ítem muy importante pues debe asegurar que el texto traducido se adecúe al nivel de lengua de los destinatarios (simple, complejo, y/o técnico) y que el registro (formal o informal) sea el apropiado para ellos.

El último grupo compete los aspectos relacionados con la presentación del documento. En *la maquetación*, se debe revisar la composición gráfica de las páginas del texto traducido, y *la distribución* de los distintos elementos que van a formar parte del texto. En *la tipografía* se debe

corroborar que el tipo de letra sea el mismo que el texto original al igual que su tamaño y sus diferentes formas (negrilla, cursiva, etc.)

Tabla 4

Parámetros de revisión de traducción según Mossop

Grupo	Parámetros	Criterios
Transferencia	Exactitud	El texto traducido responde eficientemente a la situación comunicativa propuesta por el texto original. Totalidad del mensaje, sin omisiones ni adiciones innecesarias.
	Integridad	
Contenido	Cohesión	Hace buen uso de referentes (pronombres, sinónimos, sustantivación, etc.); evita repetición de ideas; utiliza conectores apropiados y variados; y construye oraciones completas.
	Coherencia	Ausencia de contradicciones, aparición de la información de forma progresiva y objetiva, y desarrollo lógico de las ideas. Errores factuales (subjetividad en las ideas)
	Objetividad	Errores conceptuales (concepto mal explicado)
Lenguaje	Fluidez	Las ideas son entendibles, lo que permite una lectura agradable y fácil de seguir.
	Terminología	Léxico variado; uso adecuado del tecnolecto/ tecnicismos (léxico específico de una respectiva disciplina). Nivel de lengua del texto traducido se ajusta al de los destinatarios.
	Adaptación	Registro lingüístico adecuado para el tipo de destinatarios.
	Norma	Morfosintaxis: concordancia correcta de género, de número y/o verbal; uso correcto de pronombres, preposiciones, sustantivos, adjetivos, etc. Ortografía: Separación correcta de palabras, uso de mayúsculas apropiado, ortografía literal (uso correcto de las

		letras en la formación de las palabras), y ortografía acentual (uso correcto de las tildes y de los signos de puntuación: la coma, las comillas, el punto de interrogación, el guion, los paréntesis, etc.)
Presentación	Maquetación	Diseño y composición de página, espaciado, márgenes, sangría, y epígrafes.
	Tipografía	Negrilla, subrayado, tipo y tamaño de fuente.
	Distribución	Numeración, encabezamientos, notas al pie, tablas, etc.

Autoría propia a partir de Mossop (2001).

Siendo esta propuesta la más reciente, se considera pues que termina siendo la más completa y acertada. Contiene parámetros que habían sido evadidos por otros autores (organización, formato, tipografía), y que, al momento de la revisión, ocasionan un gran impacto. Adicionalmente, la subdivisión de cada uno de los problemas permite al revisor hacer un trabajo más objetivo, y la evaluación de la traducción se convierte en un proceso más eficiente y eficaz.

Siendo la traducción tan delicado y dispendioso trabajo, es necesario contar con el apoyo de revisores de traducción que atraviesen la barrera de las particularidades del lenguaje presentadas por el traductor, y logren encaminarlo hacia un lenguaje más claro y estandarizado, lo que se vería reflejado en una traducción de mayor calidad.

5.4.3. Tipos de revisores.

Con el fin de que se logre una revisión completa de la traducción, Darbelnet (1980) y Parra (2007) sugieren unas características específicas que perfilen al revisor o revisores. A su vez, proponen que se cuente con un revisor para cada aspecto particular, así:

Revisor Temático: Se debe contar con una persona experta en el tema central. Debe poseer amplio conocimiento sobre el campo de estudio, ya que revisará los aspectos relacionados con el contenido traducido, tales como lógica, datos y terminología.

Revisor Lingüístico: Debe ser una persona con amplios conocimientos lingüísticos, pues revisará terminología, normas y uso de la segunda lengua, aspectos estructurales, de puntuación, y adaptación del lenguaje al destinatario dentro de un contexto particular

Revisor Traductor: Un traductor con la competencia y experiencia para verificar los aspectos de interpretación, y para asegurarse de que los resultados en la lengua traducida reflejen el mensaje del texto original, y sean apropiados para el destinatario.

Revisor Tipográfico: Revisa la presentación de la traducción. Es una persona con experiencia en tipografía y maquetación, que verificará estos aspectos en el resultado presentado por el traductor.

Capítulo 3 – Metodología

Esta investigación es de tipo exploratoria puesto que busca examinar los Childhood Studies, un tema que ha sido poco estudiado en el contexto hispanoamericano, con miras a ampliar la información que se tiene acerca de los conceptos de infancia y de niño.

La metodología de esta investigación se desarrolla en dos secciones. En la primera sección se argumentó la selección de los corpus, entendiéndose éstos como un conjunto cerrado de textos a traducir. Para la realización de la escogencia de los corpus tuvimos como punto de partida el análisis de los tres enfoques de los Childhood Studies: estructural, constructivista y relacional; luego, se justificó la preferencia de un método traductor para los corpus. La segunda sección contiene el proceso de traducción propuesto por Delisle (2013), quien plantea en su teoría de la traducción las etapas de comprensión (el *Antes*), re-expresión (el *Durante*) y verificación (el *Después*); en esta última etapa se realizó una complementación de la revisión con los parámetros propuestos por Mossop (2014) y Parra (2005).

1. Los Corpus de La Traducción.

Con el fin de cumplir los objetivos propuestos en este trabajo de grado, la escogencia de los artículos a traducir debía responder a la conceptualización de infancia y de niño de los Childhood Studies. Como fue, previamente, desarrollado en el marco teórico (ver Tabla 1) existen tres enfoques en la Nueva Sociología de la Infancia, desde los cuales se teorizó el concepto de infancia y el de niño; ellos fueron propuestos por Qvortrup, James & Prout, y Mayall, respectivamente.

El enfoque de Jens Qvortrup (1993) resumió los hallazgos alcanzados en nueve tesis, las cuales puede decirse que abanderan el enfoque estructural de la Nueva Sociología de la Infancia. Por su parte, Allison James y Alan Prout (1997, 1978), representantes reconocidos del enfoque constructivista, proponían seis rasgos característicos de lo que ellos mismos denominaban nuevo paradigma para la sociología de la infancia. El tercer enfoque se encuentra en la obra de Berry Mayall (2002), donde presenta el soporte principal para explicar el denominado enfoque relacional. Tomando, entonces, como punto de partida las propuestas de conceptualización de estos tres enfoques, el paso a seguir fue seleccionar el libro o los libros que servirían para teorizar a la infancia y al niño de una manera efectiva y desde el enfoque más acertado.

El libro y los capítulos a traducir no fueron el resultado de una selección aleatoria; por el contrario, fue un proceso de análisis que se llevó a cabo en dos fases: la compilación de documentos y la delimitación de los textos a traducir.

En el proceso de compilar la información existente sobre los tres enfoques de los Childhood Studies -estructural, constructivista, y relacional- se buscó profundizar los fundamentos teóricos sobre los cuales se apoyaban cada una de estas perspectivas. Una vez terminado el proceso de la escogencia de los enfoques, el paso a seguir fue decidir cuál libro o libros con sus respectivos capítulos serían los más apropiados en su contenido teórico de *infancia* y de *niño* para traducir. Ambos procesos, el de compilación y el de delimitación, merecen ser explicados por separado y se desarrollarán a continuación.

1.1 Proceso de compilación.

Para la realización de la traducción era necesario la utilización de un corpus de textos ingleses que nos posibilitara la conceptualización de infancia y de niño. No obstante, la

conceptualización de los Childhood Studies para estos dos términos presenta variaciones en su contenido según los enfoques estructural, constructivista, y relacional. Para tomar una decisión congruente de los capítulos a traducir, hicimos una revisión de cada enfoque por medio de la lectura de libros y capítulos de libros que desarrollaran el contenido de infancia y de niño desde los representantes pioneros de cada uno de los tres enfoques; en este caso, Qvortrup, James & Prout, y Mayall.

Se podría concluir después de esta revisión de literatura que, en el enfoque estructural, de nueve tesis, seis se dedican a conceptuar a la infancia, y dos de ellas delimitan cuál es el papel de los niños y cuál es su posición en la sociedad. En el enfoque constructivista, de seis claves, tres se refieren al modo de entender la infancia, y dos a la actuación de los niños; y en el enfoque relacional, se dedica una sola propuesta a la definición de la infancia, y tres a los niños (Ver Tabla 5).

Tabla 5

Planteamientos generales de los enfoques de la Nueva Sociología de la Infancia

	ESTRUCTURAL	CONSTRUCTIVISTA	RELACIONAL
I	1. Una forma particular y distinta de la	1. Es una construcción	1. Es un proceso
N	estructura social.	social integrado en un	relacional que se
F	2. Es una categoría social permanente,	contexto social y	expresa a nivel
A	no es una transición.	cultural.	de relaciones
N	3. Es una categoría variable histórica e	2. Es una variable del	sociales
C	intercultural, y por lo tanto compleja.	análisis social que no	generacionales
I	4. Parte integral de la sociedad y de la	puede ser entendida sin	entre el colectivo
A	división del trabajo.	otras variables como el	infantil y las
		género y la clase social.	personas adultas.

	5. Expuesta a las mismas fuerzas de la adultez, pero de modo distinto.	3. Un fenómeno en proceso de construcción.	
	6. Es una minoría sujeta a tendencias de marginación y paternalización.		
N	1. Son co-constructores de la infancia y de la sociedad.	1. Las relaciones sociales y la cultura de los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones, independientemente de la perspectiva de los adultos.	1. Tener en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales.
I			2. Desarrollar el punto de vista de los niños.
Ñ	2. La dependencia de los niños repercute en su invisibilidad.	2. La agencia de los niños los posiciona como actores sociales activos en la construcción de sus propias vidas.	3. Conocer la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos.
O			
S			

Autoría propia a partir de *Childhood Studies Perspectives* (Morrow, 2011)

Si bien es cierto que las tesis del enfoque constructivista y del relacional sobre infancia son relevantes, cabe notar que estas dos últimas perspectivas parten de la premisa estructural de que la infancia existe permanentemente en la sociedad. Por esta razón, nosotras consideramos que el enfoque estructuralista es el que revoluciona la sociología abordando profunda y concretamente a la infancia como una categoría que se traslada de una simple etapa transitoria a

una estructura social que existe independientemente de los otros grupos sociales con los cuales tiene relaciones de conflicto y negociación (Qvortrup, 1994).

Por otra parte, el enfoque plantea que, aunque sus miembros se renuevan, las condiciones de la vida infantil se analizan teniendo en cuenta no sólo su futuro sino también, su presente; además, la infancia se concibe como un espacio en la estructura de la sociedad habitado por personas cuando son niños y niñas por sí mismos. Adicionalmente, resaltamos el hecho de que, en este enfoque, la infancia trasciende el mundo de la familia, la escuela y la localidad para ubicarse en una sociedad más extensa donde el niño encuentra nuevas oportunidades al igual que límites (Qvortrup, 2009). Asimismo, la infancia se localiza dentro de otros parámetros significativos como la tecnología, la economía, la urbanización, la globalización y otros aspectos que son altamente valiosos en el estudio sociológico del niño.

En lo que concierne al concepto de Niño (ver Tabla 5), los tres enfoques coinciden en reconocerlo como una persona activa en el plano social, pero las disimilitudes son mucho más marcadas.

El enfoque estructural estudia lo que es común a todos los niños antes que las diferencias que poseen los unos de los otros. Los niños se enmarcan más como sujetos marginados en una estructura social de jerarquía y poder en la cual son subyugados por el adultocentrismo.

En el enfoque relacional, el niño se ubica en un plano limitado a lo micro social pues él existe solamente en relación con la adultez en el plano de las relaciones interpersonales. Es decir, el niño y sus acciones se mueven principalmente en el ámbito local, y esto repercute indirectamente en el ámbito global.

Mientras que, en el enfoque constructivista, el niño junto con sus relaciones y sus culturas deben ser estudiados independientemente de la perspectiva y de los conceptos de los adultos. Esta afirmación se basa en el hecho de que los niños son actores en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales, de las vidas de los que los rodean y de las sociedades en que viven.

Por esta razón, consideramos enfocar la traducción de la teorización del niño a partir del enfoque constructivista, puesto que estimamos importante desencajar al niño de la definición, ya muy conocida, de vulnerabilidad y victimización para resaltar su propia voz. De hecho, la “Agencia” del niño propuesta por este enfoque fue una de las premisas de la NSI que solevantó el campo sociológico; sacando al niño de la pasividad restringida a ser receptor de cuidado y conocimiento para posicionarlo como un actor social con cualidades y capacidades para participar activamente en su construcción de infancia.

1.2 Proceso de delimitación.

Una vez elegido el enfoque estructural para conceptualizar la infancia y el enfoque constructivista para el niño, se llevó a cabo el proceso de selección de los artículos o capítulos de los libros que desarrollarían estas dos temáticas. Para lograr esta tarea, iniciamos una búsqueda de libros sobre la NSI que se enfocaran en la teorización de Infancia y Niño. Además, teniendo en cuenta que Qvortrup es el principal autor del enfoque estructuralista y James y Prout son los mayores representantes del enfoque constructivista, consideramos pertinente que los textos seleccionados fueran escritos por ellos.

Entre los posibles textos que teníamos seleccionados, nos inclinamos por un manual académico acerca de la Nueva Sociología de la Infancia llamado *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (2009), por tres razones.

Primera, porque es uno de los manuales en el campo de la sociología más recientes enfocado totalmente en los estudios de los Childhood Studies; por reciente se entiende que los autores han madurado sus escritos iniciales a través de modificaciones y nuevas versiones convirtiendo este manual en un texto más claro, completo y elaborado.

Segunda, el hecho de que sea un manual es un mecanismo de confiabilidad para nosotras pues es un libro escrito por diferentes autores, cuya escogencia está ligada a su experticia en el tema. Entendemos, entonces, que este manual, según lo presentado en el prefacio, tiene como objetivo proveer al lector con una revisión general del estado del arte de los temas desarrollados a partir del estilo personal y la perspectiva de autores reconocidos en sus respectivos campos de estudio.

Tercera, este manual estaba dividido en varias secciones, la primera de ellas incluye el contenido conceptual de infancia y de niño; y sus autores son Jens Qvortrup y Allison James, respectivamente. De esta manera, la escogencia del texto tuvo un proceso minucioso que al final logra ser consecuente con las temáticas, los enfoques y los autores requeridos (ver Tabla 6).

Tabla 6

Corpus seleccionados para la traducción del trabajo de grado

Libro	Capítulos	Autor	Enfoque
<i>The Palgrave Handbook of Childhood Studies</i> editado	<i>Childhood as a Structural Form</i>	Jens Qvortrup	Estructural

por Jens Qvortrup, William A.

Corsaro, y Michael-Sebastian

Agency

Allison James

Constructivista

Honig.

Autoría propia

Con los documentos a traducir ya escogidos, se inició el proceso de selección del tipo de traducción que este trabajo requería. ¿Cuál era el propósito de traducir estos dos capítulos?, ¿qué producto final iba a recibir el lector?

Para dar respuesta a estas preguntas, iniciamos una búsqueda sobre las teorías de traducción para tener claridad sobre la clase de contenido a la cual el lector tendría acceso. Para ello, era indispensable investigar los diferentes tipos de métodos de traducción junto con sus respectivas finalidades.

1.3 Método de Traducción.

La escogencia del método traductor se realizó a partir del entendimiento del ejercicio de traducción como un proceso comunicativo que tiene lugar en un contexto social (Hurtado, 2001). Tomando esta definición como punto de partida pudimos rescatar dos aspectos esenciales: su finalidad comunicativa y el contexto sociocultural en el que se efectúa la traducción, ya que la pertinencia del uso de un método traductor u otro está relacionada con estos dos aspectos.

Entre los cuatro métodos traductores básicos propuestos por Hurtado (2001): método interpretativo-comunicativo (IC), método literal (LIT), método libre (LIB), y método filológico (FIL), nosotras descartamos los tres últimos pues no pretendemos traducir palabra por palabra (LIT), ni alejarnos del texto cambiándole el sentido al texto original (LIB), ni mucho menos

hacer del texto un objeto de estudio para analizar la estructura, la evolución de la lengua, y su desarrollo histórico y literario (FIL).

1.3.1 Método Interpretativo Comunicativo.

Teniendo como finalidad comunicativa aquella de suplir, mediante un acto de comunicación, la necesidad de un destinatario académico hispano hablante que necesita de la traducción por desconocer la lengua y la cultura inglesa en la que está formulado el texto original, nosotras seleccionamos el método interpretativo-comunicativo (IC) para nuestra investigación. Este método no consiste en un cambio de sentido, sino por el contrario, radica en la comprensión y re-expresión del sentido del texto original, conservando en la traducción el mismo fin que el documento original y produciendo el mismo efecto en el destinatario.

Con un norte claro de lo que queríamos de la traducción, ahora debíamos escoger cuál autor de los que habían desarrollado los pasos requeridos en un proceso de traducción era el más acertado para nuestro proyecto de grado. Para dicha selección, realizamos una búsqueda de los autores más influyentes en los procesos de traducción, y después de un análisis de cada autor, decidimos trabajar con el autor Jean Delisle, pues a diferencia de los otros autores, él desarrolló un mayor número de subcategorías que le daba a cada etapa de la traducción la misma relevancia en cuestión de declaraciones explicativas e ilustrativas.

2. Proceso de traducción

En esta tesis se desarrolló el proceso de traducción según Jean Delisle (2013). Él propone en su libro *La Traduction Raisonnée* tres etapas: *Antes*, *Durante* y *Después* de la traducción.

En la etapa *Antes de la Traducción* se tienen en cuenta, a su vez, tres etapas: contextualización, lectura y comprensión. Primero se desarrolló la parte correspondiente a la contextualización del libro *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* editado por Jens Qvortrup, William A. Corsaro, y Michael-Sebastian Honig. Luego, se llevó a cabo la etapa de lectura del capítulo 1 *Childhood as a Structural Form* y del capítulo 2 *Agency*, con el fin de tener una idea general de los detalles estilísticos y léxicos de los textos. Después se realizó el paso de la comprensión para expandir y aclarar el contenido de las temáticas desarrolladas en dichos capítulos con el apoyo de material externo.

En la etapa *Durante de la Traducción* se redactaron los dos primeros borradores de los dos capítulos del libro.

Por último, en la etapa *Después de la Traducción* se realizaron los procesos de auto revisión pertinentes para realizar la versión final del documento traducido. Este documento final fue sometido a una revisión externa para obtener como resultado la versión definitiva del mismo.

2.1. Etapa *Antes de la traducción*.

Esta etapa en particular se caracteriza por tener un número importante de elementos concernientes a la contextualización, la lectura, y la comprensión de los textos a traducir. Por esta razón decidimos presentar en la Tabla 7 (ver Tabla en la página siguiente) un resumen de las tres etapas que involucraron esta fase *Antes de la Traducción* junto con sus respectivas subcategorías.

2.1.1. Etapa de contextualización.

En la etapa de contextualización se indagó acerca de la procedencia (origen, fuente, fecha de publicación) del libro *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* y los capítulos *Childhood as a Structural Form* y *Agency*. Adicionalmente, se realizó un análisis del campo de estudio y del contenido del libro y los capítulos mencionados.

Tabla 7

Fases a desarrollar dentro de la etapa Antes de la Traducción

ANTES DE LA TRADUCCIÓN		
Etapa de contextualización	<u>Procedencia</u>	<u>Asimilación</u>
	Origen	Campo de estudio
	Fuente	Contenido del libro
	Fecha de publicación	Contenido del capítulo
Etapa de lectura	Función	Autores
	<u>Detalles estilísticos y lexicales</u>	Complejidad
	Tipo de texto	Tipos de párrafos
	Tipo de lengua	Complejidad de las frases
	Registro	Léxico
Etapa de comprensión	Tonalidad	
	<u>Material de apoyo</u>	Diccionarios monolingües
	Libros	Diccionarios bilingües
	Artículos científicos	Diccionarios del campo de estudio a traducir

Autoría propia a partir de Delisle (2005)

2.1.2. Etapa de lectura.

Se hizo un proceso de relectura, mínimo dos veces, de los capítulos en cuestión antes de comenzar el ejercicio de traducción. Además, se identificaron las posibles dificultades que se presentarían en la traducción, así como sus posibles soluciones. Para finalizar, se realizó un inventario de las características del texto (ver Tabla 8).

Tabla 8

Características del texto

Grupo	Características
Tipo de texto	Narrativo, Expositivo, Argumentativo, o Descriptivo
Tipo de lengua	Inglés británico, americano, o estandarizado
Registro de lengua	Formal o Informal
Tonalidad	Neutra o polémica
Tipos de oraciones	Simples o compuestas
Léxico	Simple, complejo, o técnico
Párrafos	Cortos, promedios, o extensos

Autoría propia a partir de Delisle (2005).

2.1.3. Etapa de comprensión.

Se hizo las lecturas necesarias de artículos científicos y capítulos de libros relacionados con la temática de cada capítulo. Adicionalmente, se usaron diccionarios monolingües y bilingües, así como, también, diccionarios de sociología.

2.2. Etapa *Durante la traducción.*

En esta segunda etapa del proceso se elaboraron los borradores de la traducción de los dos capítulos y las notas al pie de página. Primero, se escribió un borrador inicial de la traducción de los dos capítulos, al mismo tiempo que un borrador de las notas al pie de página. Después, se realizó un segundo borrador; el tiempo sugerido fue de dos semanas después de haber realizado el primer borrador. Durante esta etapa, se hizo uso de diccionarios, artículos y capítulos de libros.

2.3. Etapa *Después de la traducción.*

2.3.1 Etapa de *auto- revisión.*

En esta última etapa se verificó la traducción mediante un proceso de revisión en el cual se incluyeron parámetros específicos de corrección con base en Mossop (2014). Se hizo una auto revisión lingüística dentro de una operación o examinación bilingüe, contrastando el texto original y el texto traducido. Dicha revisión se hizo bajo los parámetros de corrección propuestos por Mossop (2014) (ver Tabla 9). Después, se procedió a hacer una auto revisión dentro de una examinación monolingüe del texto traducido teniendo en cuenta los mismos parámetros enunciados en la Tabla 9. Para concluir, se elaboró el documento final con las correcciones incluidas como resultado del proceso de auto revisión.

Tabla 9

Rúbrica para revisión de traducción según Mossop (2014)

TIPOS DE PROBLEMA	PARÁMETROS	SI/NO
De Transferencia		
Exactitud	P1. ¿El texto traducido refleja el mensaje del texto original, se ajusta al propósito del autor?	
	P2. ¿La información del texto original y la del texto traducido coinciden?	
	P3. ¿Se respeta el estilo (la forma propia) de redacción del autor?	
Integridad	P1. ¿Se tradujo el texto completo?	
	P2. ¿Se ha eliminado algún elemento del texto?	
De Contenido		
Lógico	P1. ¿La secuencia de las ideas están bien estructuradas?	
	P2. ¿Hay oraciones que se contradicen?	
	P3. ¿Las ideas y los datos se desarrollan de forma lógica?	
	P4. ¿Utiliza conectores apropiados y de forma variada?	
Hechos	P1. ¿Hay enunciados factuales presentados con subjetividad?	
	P2. ¿Hay conceptos mal explicados?	
De Lenguaje y Estilo		
Serenidad/fluidez	P1. ¿La información se presenta con claridad, es una lectura entendible?	
	P2. ¿Existen frases difíciles de comprender?	
Adaptación	P1. ¿El léxico utilizado está acorde para una audiencia académica del campo sociológico?	
	P2. ¿Se emplea un registro con formalidad académica?	
Terminología	P1. ¿Se traducen de manera apropiada las expresiones idiomáticas?	
	P2. ¿Se hace uso adecuado de los tecnicismos? (No aplica para la revisión monolingüe)	
	P3. ¿Se evidencian vulgarismos y expresiones coloquiales?	
Norma	P1. ¿Se aplican correctamente las reglas del uso de mayúsculas?	

	P2. ¿Se emplea correctamente la ortografía acentual (tildes y signos de puntuación)?
	P3. ¿Se emplea correctamente la ortografía literal (las letras en la formación de las palabras)?
	P4. ¿Se utilizan estructuras morfosintácticas correctas (concordancia de género, uso correcto de preposiciones, etc.)?
De Presentación	
Formato	P1. ¿Hay algún problema en la manera en la que está organizado el texto (Numeración, encabezamientos, notas al pie, tablas, etc.)?
Maquetación	P1. ¿Hay algún problema con el diseño de las páginas (espaciado, márgenes, sangría, y epígrafes)
Tipografía	P1. ¿Existe algún problema relacionado con la tipografía (negrita, subrayado, tipo de letra, tamaño de letra, etc.)? P2. ¿La distribución de la numeración, encabezamientos, notas al pie y tablas se realizó en correspondencia al texto original?

Autoría propia a partir de Mossop (2001)

2.3.2. Etapa de revisión externa.

Para esta última etapa se contó con la participación de cuatro revisores externos de traducción que nos apoyaron con la revisión del documento traducido en su versión final.

Inicialmente, se realizó una revisión externa de contenido, de lengua, de función, y de presentación (ver Tabla 10) por diferentes revisores según los perfiles propuestos por Parra (2007).

Para la revisión de contenido, se contó con un profesional con experticia en la teorización de “infancia” y de “niño” según la Nueva Sociología de la Infancia; para la revisión lingüística intervino un profesional con conocimientos lingüísticos que verificó minuciosamente el correcto

uso de la lengua; la revisión de transferencia contó con una persona bilingüe experta en redacción que verificó la adaptación hecha de un idioma al otro; y en la revisión de la presentación, un maquettador estuvo a cargo de inspeccionar los aspectos tipográficos relacionados con la presentación del documento original para que se reprodujeran idénticamente en el documento traducido.

Una vez culminado el proceso de revisión externa, se elaboró el documento definitivo incluyendo las correcciones respectivas de cada revisor.

Tabla 10

Revisores de traducción según Parra (2007)

Parámetros	Modalidad de revisión	Perfil del revisor
Lógico	Contenido	Revisor temático
Hechos		
Adaptación (lenguaje y estilo)		
Fluidez	Lenguaje y estilo	Revisor lingüístico
Adaptación		
Norma		
Terminología (lenguaje y estilo)	Transferencia	Revisor traductor
Exactitud		
Integridad		
Distribución	Presentación	Revisor tipográfico
Maquetación		
Tipografía		

Autoría propia para la revisión de traducciones a partir de Parra (2007)

Capítulo 4 – Resultados

Este capítulo tiene como objetivo dar a conocer de manera detallada y estructurada el paso a paso del proceso de la traducción. En correlación con la metodología desarrollada en esta tesis, en la que se adoptó el proceso de traducción propuesto por Delisle (2013) – que comprende etapas de *Antes*, *Durante* y *Después* – complementado con los parámetros de revisión señalados por Mossop (2014), se presentan, entonces, los resultados finales de este trabajo de investigación y traducción.

El análisis realizado presenta las particularidades de *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, y de los capítulos *Childhood as a Structural Form* y *Agency*, incluidos en dicho libro. Adicionalmente, se exponen las dificultades y soluciones que se presentaron durante la traducción, así como también los hallazgos en las etapas de auto revisión y revisión externa.

Por último, y respondiendo a los objetivos específicos de este trabajo investigativo, se presentan, después de numerosas etapas de edición, la versión en la lengua española de cada uno de los capítulos seleccionados: *La Infancia como Forma Estructural y Agencia*.

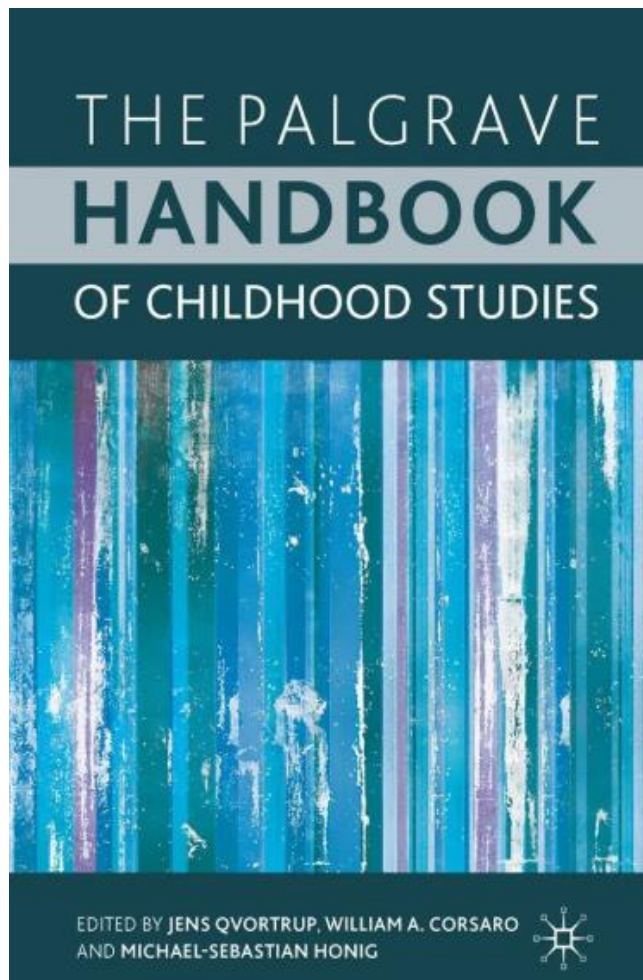
1. *Antes de la Traducción*

1.1. Etapa de contextualización.

En esta primera etapa realizamos la búsqueda de aspectos relacionados con la procedencia del libro desde el cual se llevó a cabo el ejercicio de traducción, y la asimilación de la información contenida en los dos capítulos traducidos.

Figura 2.

Portada del libro The Palgrave
Handbook of Childhood Studies



1.1.1. Procedencia

El libro titulado The Palgrave Handbook of Childhood Studies a partir del cual se realizó la traducción es un manual dividido en 28 capítulos; cada uno de ellos escrito de manera individual por diferentes autores, y editado por Jens Qvortrup, William A. Corsaro y Michael- Sebastian Honig. Este texto fue publicado por la editorial Palgrave Macmillan en el Reino Unido en 2009. Este manual está destinado a académicos, estudiantes y el público en general que se interese en tener un conocimiento más profundo por la sociología de la infancia y sus nuevos paradigmas; de hecho, provee al lector con una descripción general del estado del arte de sus respectivas temáticas.

1.1.2. Asimilación

Este libro compila diferentes investigaciones que se han llevado a cabo en el campo de “La Nueva Sociología de la Infancia” (NSI).

El libro contiene 6 secciones, que a su vez están distribuidos en diferentes capítulos (ver Tabla 11).

Tabla 11 Secciones y capítulos del libro

Secciones y capítulos del libro

Section I Concepts of Childhood Studies	
Childhood as a Structural Form	Jens Qvortrup
Agency	Allison James
Child Development and de Development of Childhood	Martin Woodhead
How Is the Child Constituted in Childhood Studies?	Michael-Sebastian Honig
Method and Methodology in Childhood Research	Andreas Lange and Johanna Mierandorff
Section II Historical and Socio-Economic Contexts of Childhood	
The Evolution of Childhood in Western Europe c.1400- c.1750	Harry Hendrick
Transitions to Modernity	John Gillis
Institutionalization as a Secular Trend	Helga Zeiher
Pluralization of Family Forms	An-Magritt Jensen
Section III Generational Relations	
Generational Order	Leena Alanen
Generational Relations at Family Level	Berry Mayall
Children, Generational Relations and Intergenerational Justice	Thomas Olk
Collective Identities	Heinz Hengst
Section IV Children's Everyday Lives/The Local Framework	
Children's Bodies	Laura Fingerson
Policies in Early Childhood Education and Care: Potentialities for Agency, Play and Learning	Gunilla Dahlberg
Localities: A Holistic Frame of Reference for Appraising Social Justice in Children's Lives	John McKendrick
Children as Problems, Problems of Children	Katherine Brown Rosier

Childhood: Leisure, Culture and Peers	Ivan Frones OJO O DE FRONES TACHADA
Section V Children's Practice – Children as Participants	
From Child Labour to Working Children's Movements	Olga Nieuwenhuys
Peer Culture	William A. Corsaro
Play and Games	Ann-Carita Evaldsson
Children as Consumers	Daniel Thomas Cook
Children and Television	David Buckingham
Children and Digital Media: Online, On Site, On the Go	Kirsten Drotner
Section VI Children's Rights and Place in the World	
Children's Rights as Human Rights: Reading the UNCRC	Michael Freeman
Interests in and Responsibility for Children and Their Life-Worlds	Doris Bühler-Niederberger and Heinz Sünker
Transnational Mobilities and Childhoods	Adrian Bailey
Closing the Gap Between Rights and the Realities of Children's Lives	Natalie Hevener Kaufman and Irene Rizzini

Autoría propia a partir del libro The Palgrave Handbook of Childhood Studies

I: Conceptos de la Nueva Sociología de la Infancia; II: Contextos de infancia históricos y socio económicos; III: Relaciones generacionales; IV: La vida diaria de los niños desde sus contextos locales; V: Niños como participantes; y VI: Los derechos de los niños y su lugar en el mundo. Cada capítulo tiene como finalidad inspirar al lector a profundizar sus estudios en el campo de la sociología de la infancia de acuerdo con los temas desarrollados teórica y metodológicamente.

Dado que este manual se basa en la NSI, un campo disciplinar de estudios anglófonos realizados en Europa y Estados Unidos principalmente, sus autores son de varios lugares del mundo (ver Tabla 12).

Tabla 12

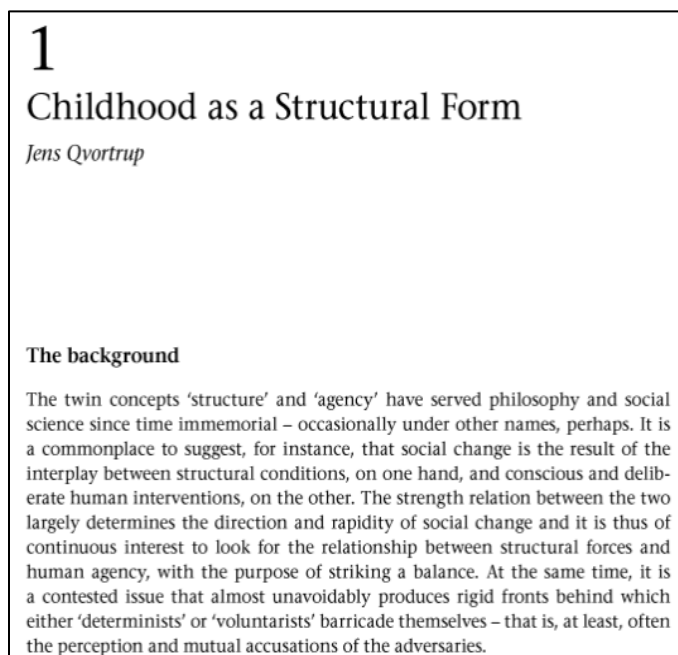
Autores del libro “The Palgrave Handbook of Childhood Studies” con sus respectivas nacionalidade.

Autores		Nacionalidad
Leena Alanen		Finlandia
Adrian Bailey	John McKendrick	Inglaterra
Allison James	Berry Mayall	
David Buckingham	Martin Woodhead	
Michael Freeman		
Daniel Cook	John Gillis	Estados Unidos
William Corsaro	Natalie Jevener	
Laura Fingerson	Katherine Brown	
Andreas Lange	Johanna Mierendorff	Alemania
Doris Bühler	Thomas Olk	
Heinz Hegst	Heinz Süner	
Michael-Sebastian Honig	Helga Zeiher	
Gunilla Dahlberg	Ann-Carita Evaldson	Suecia
Kirsten Drotner	Jens Qvortrup	Dinamarca
Harry Hendrick		
Ivar Frones	An-Magritt Jensen	Noruega
Olga Nieuwenhuys		Holanda
Irene Rizzini		Brasil

Autoría propia

Figura 3.

Primera página del capítulo 1



Los dos primeros capítulos del manual “The Palgrave Handbook of Childhood Studies” son aquellos sobre los cuales se realizaron el ejercicio de traducción, y forman parte de la primera sección del libro denominada “Conceptos de los Childhood Studies”; éstos desarrollan los dos conceptos que se han convertido en uno de los temas angulares

de la NSI: estructuralismo y agencia.

El primer capítulo fue escrito por Jens Qvortrup, profesor de Sociología de la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología, y ex director del centro noruego de investigaciones para la infancia, Trondheim. Tuvo a cargo el estudio internacional de Infancia como Fenomeno Social (1987-1992), fue presidente fundador de la Asociación Sociológica Nacional seccional Infancia (1988-1998), y fue coeditor del Sage Journal Infancia (1999-2008).

Además, Qvortrup ha publicado un número extenso de textos sobre infancia reconocidos internacionalmente como aportes académicos relevantes para el campo de la sociología tales como *Childhood Matters* (1994), *Childhood and Children's Culture* (2002), y *Studies in Modern Childhood* (2005).

En este capítulo titulado Infancia como Forma Estructural, Qvortrup desarrolla el concepto de infancia desde el enfoque estructuralista en una teorización dual entre estructura y agencia; siendo éstos dos términos los pilares que jugaron un rol principal en la historia teórica de las ciencias sociales. Así, la infancia se concibe como una unidad en la estructura social que hace posible distinguir el desarrollo individual de los niños de la historia cultural e histórica de infancia. La infancia, como forma estructural, funciona como un marco en el cual los niños dirigen sus vidas; esta aproximación abre paso a los Childhood Studies.

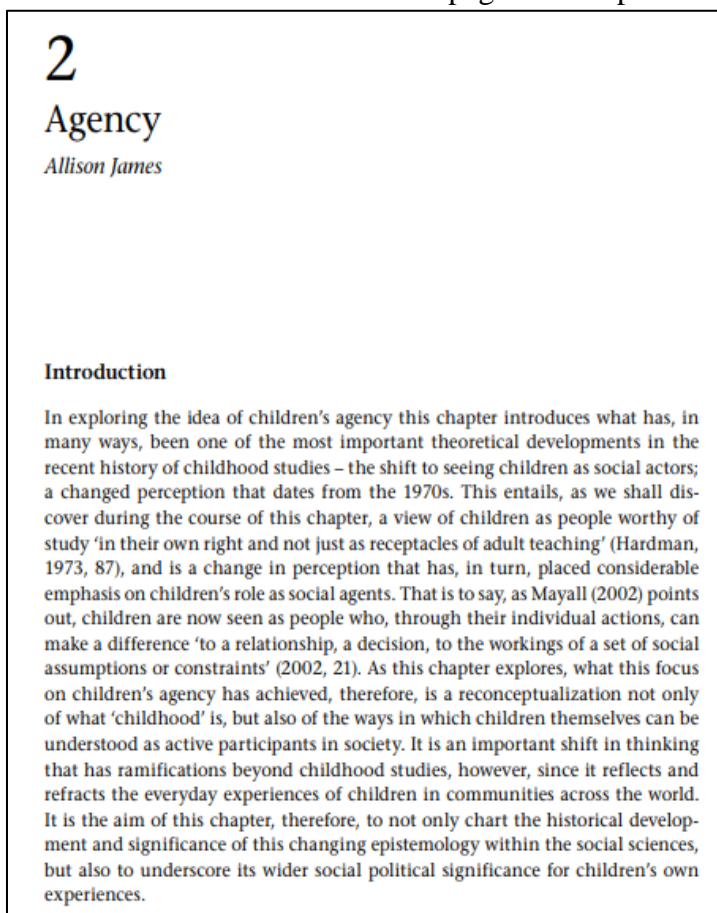
Figura 4.

Primera página del capítulo 2

El segundo capítulo de este libro fue escrito por la socióloga británica Allison James, investigadora principalmente del niño como actor social, y de la cultura y el lenguaje de los niños. Es autora y editora de 18 libros y numerosos artículos, y Profesora en Trondheim.

Por muchos años, fue la directora del reconocido Centro de Estudios de Infancia y Adolescencia de la Universidad de Sheffield, así

como también directora del Centro Interdisciplinar de Ciencias Sociales de la misma universidad. Se le reconoce por el avance significativo logrado en su libro *Constructing and*



Reconstructing Childhood en autoría con Alan Prout (1997) para el campo del nuevo paradigma de la sociología, y su más reciente libro European Childhhoods (2008).

En este capítulo titulado “Agencia”, James presenta la agencia de los niños como una teoría general que nace, entre finales de 1970 y 1980, con una significancia política y epistemológica. La autora examina el concepto de actor social y su relación con el concepto de agencia. James define agencia como una competencia individual que constituye a los niños, y no como un estatus subordinado en relación con los adultos; y como agentes, los niños hacen su propia contribución a la reproducción social y cultural. Esta tesis, sustentada por los resultados de una variedad de estudios, es una respuesta crítica a los procesos del desarrollo individual propuestos por el campo de la psicología.

1.2. Etapa de lectura.

Después de haber realizado cuatro lecturas previas de los dos capítulos seleccionados para el ejercicio de traducción, se identificaron y registraron las posibles dificultades y soluciones que se presentarían en la traducción. También, se elaboró la caracterización lingüística y estilística, generalizada, de dichos capítulos.

1.2.1. Posibles dificultades y soluciones en el ejercicio de traducción.

Durante la etapa de lectura se identificaron aspectos que podrían representar dificultad al momento de traducir.

La reexpresión lingüística, sea de una palabra, o de frases completas, representan un reto al momento de pretender encontrar equivalencia pertinente para la audiencia según sus características académicas y culturales.

Se identificaron aspectos gramaticales que representarían dificultades durante el proceso de traducción. Uno de los aspectos que requería cautela por parte del traductor era el uso apropiado del artículo definido e indefinido, puesto que su uso es reiterativo en la lengua inglesa. Por otro lado, formas gramaticales como el gerundio y la voz pasiva en inglés dan un matiz particular a las oraciones empleadas; por esta razón, lograr que la traducción tuviera el mismo estilo demandaba medida y precisión.

Entre los dos idiomas se encontraron posibles dificultades al enfrentarse a diferencias sintácticas, puesto que la traducción literal del inglés ofrecería como resultado un modelo poco convencional en la lengua española.

Otro aspecto relevante sobre el que se debió reflexionar fueron los problemas pragmáticos que incluyen el uso de frases idiomáticas, cuyo significado individual difiere del significado que se le otorga al ser utilizado como frase idiomática. Su reexpresión lingüística, en consecuencia, puede retrasar el proceso de traducción, o incluso reprimir una equivalencia en el resultado final.

Por último, fue necesario indagar acerca de las diferencias encontradas en la puntuación, precisamente el uso de comillas, negrita y cursiva.

1.2.2. Inventario de las características del texto.

Tabla 13

Características del texto

Tipo de texto	The Palgrave Handbook of Childhood Studies es un manual de estudio; por lo tanto, el contenido de cada uno de sus capítulos tiene una función referencial que busca hacer entendible los temas relacionados con la Nueva Sociología de la Infancia. Los capítulos por traducir son expositivos, pues proporcionan información sobre los temas de Infancia y de Niño utilizando estrategias explicativas como la definición, la ejemplificación, y la reformulación.
Tipo de lengua	El manual The Palgrave Handbook of Childhood Studies fue escrito por autores de diferentes nacionalidades (ver Tabla 12), y por esta razón, el inglés utilizado en cada uno de sus capítulos (incluyendo los que se van a traducir en este trabajo de grado) contiene una ortografía, una gramática, y un vocabulario sustancialmente uniforme. Se evidencia el uso de un inglés estandarizado, con escasas diferencias regionales.
Registro de lengua	En congruencia con las particularidades de un texto expositivo, los capítulos por traducir tienen un registro formal, pues explican los temas de Infancia y de Niño con base en la recopilación de textos académicos en el área de la NSI. Por lo tanto, se observó la ausencia de abreviaciones, contracciones, y expresiones coloquiales.
Tonalidad	Los dos capítulos se desarrollan en términos de declaraciones neutras sin manejar un tono agresivo. Si bien hay oraciones que expresan el punto de vista de sus respectivos autores, no se hace con el fin de atacar otros enfoques. De hecho, la información se presenta por medio de hechos y evidencias que se enfocan en resaltar las ideas propias de los escritores.
Tipos de oraciones	Se observó que la mayoría de las oraciones de los textos a traducir son compuestas; las de tipo subordinadas y coordinadas son más recurrentes, mientras que las yuxtapuestas aparecen en menor cantidad. Por otro lado, las oraciones simples son muy pocas.

Léxico	Como The Palgrave Handbook of Childhood Studies es un texto expositivo que explica temas relacionados con la Infancia, los dos capítulos a traducir utilizan un vocabulario específico de la disciplina sociológica con la que se vincula. Consecuentemente, su léxico es complejo, ya que contiene algunas palabras con significado diferente en el contexto de la NSI; y técnico, porque emplea muchas palabras propias del campo de la sociología.
Párrafos	La longitud de los párrafos es una combinación entre párrafos promedios (de 7 a 14 líneas) y extensos (de 15 a 20 líneas), si bien estos últimos son más frecuentes. Ninguno de los dos capítulos tiene párrafos cortos (de 1 a 6 líneas).

Autoría propia a partir del libro The Palgrave Handbook of Childhood Studies

A continuación, se referencia una tabla que se elaboró con el fin de resumir las características principales de los dos capítulos *Childhood as a Structural Form* por Qvortrup y *Agency* por James (ver Tabla 14).

Tabla 14

Características textuales de los dos capítulos “Childhood as a Structural Form” y “Agency”.

Grupo	Características
Tipo de texto	Expositivo
Tipo de lengua	Inglés estandarizado
Registro de lengua	Formal
Tonalidad	Neutra
Tipos de oraciones	Simples y compuestas
Léxico	Complejo y técnico
Párrafos	Promedios y extensos

Autoría propia a partir de Delisle (2005).

1.2.3. Etapa de comprensión

Con el fin de tener un entendimiento más claro y más preciso sobre los capítulos por traducir, realizamos la lectura de capítulos específicos en libros y artículos sobre NSI que se centraran en la conceptualización de Infancia y de Niño. Adicionalmente, la comprensión de los capítulos objetivos se reforzó con el uso de diccionarios monolingües y bilingües, y diccionarios de sociología.

Aunque fue una lectura extensa, creemos relevante referenciar los documentos y diccionarios que más utilizamos durante esta etapa. Indudablemente, este paquete bibliográfico fue clave y su contenido sobresalió al momento de facilitar el sentido de los dos capítulos por traducir (ver Tabla 15).

Tabla 15

Principales documentos y diccionarios utilizados en la Etapa de Comprensión

Categoría	Referencia
Capítulos de libros	<p>Kehily, Mary Jane ed. (2008). <i>An Introduction to Childhood Studies</i>. Maidenhead, UK: Open University Press.</p> <p>Chapter 1: Understanding Childhood. Mary Jane Kehily. P.1-16</p> <p>Chapter 2: Childhood Studies. Martin Woodhead. P.17-33</p> <p>Chapter 6: Constructing childhood sociologically. Chris Jenks p.112-123</p> <p>James, A., & Prout, A. (Eds.). (1997). <i>Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood</i>. London: Falmer Press.</p> <p>Chapter 1: A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. Alan Prout and Allison James. P. 7-32</p>

	James A, & James A. Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice. 2004, New York: Palgrave Macmillan Chapter 1: Constructing Children, Childhood, and the Child. P.10-26
	The Palgrave Handbook of Childhood Studies Chapter 4: How Is the Child Constituted in Childhood Studies? Michael-Sebastian Honig. P.62-77
Artículos	Garnier, P. (2015). L’“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies”. Education et sociétés, No. 36, (2), 159-173. https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2015-2-page-159.htm .
	Prout, A (2002) Researching children as social actors: An introduction to the children 5–16 Programme. Children and Society, No. 16: 67–76
Diccionarios monolingües	Dictionary https://www.dictionary.com/ Oxford Dictionary https://en.oxforddictionaries.com/ Merriam-Webster Dictionary https://www.merriam-webster.com/ Cambridge Dictionary https://dictionary.cambridge.org/
Diccionarios bilingües	Cambridge Bilingual Dictionary https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/ Oxford Bilingual Dictionary https://es.oxforddictionaries.com/english-spanish
Diccionarios de Sociología	Open Education Sociology Dictionary: https://sociologydictionary.org/ Online Dictionary of the Social Sciences: http://bitbucket.icaap.org/ The Penguin Dictionary of Sociology http://text-translator.com/wp-content/filesfa/Dic-of-Sociology.pdf A Dictionary of Sociology http://global.oup.com/booksites/content/9780199683581/9780199683581.pdf
Autoría propia	

2. Durante la Traducción

En esta etapa del proceso se realizó la traducción de cada uno de los capítulos de manera individual. Uno a uno, fueron releídos y analizados los párrafos del documento original, con el fin de proceder a traducirlos de manera precisa, conservando sus principales atributos. En primera instancia, se realizó un borrador inicial, el cual fue complementado con notas al pie de página. Estas anotaciones se formaron con base en el material bibliográfico mencionado (artículos, diccionarios bilingües, monolingües y de sociología) que le permitirían al lector mayor comprensión del texto. Se otorgaron 2 semanas de espera antes de revisar el primer borrador.

Después de una relectura del resultado del primer borrador de traducción, se resaltaron aspectos gramaticales, de contenido, léxico y estilo que demandaban ser reconsiderados. Se procedió, entonces, a modificar los aspectos necesarios, obteniendo como resultado la versión final de la traducción y sus notas al pie de página.

Algunos de los fragmentos que generaron dificultad al momento de la traducción son los siguientes:

Tabla 16

Problemas y soluciones durante la traducción

Capítulo 1

Original: Had it not been for this discourse's dominance, it might have gone without further notice.

Primer borrador: Si no hubiera sido por lo dominante que es este discurso, podría haber continuado sin ser percibido.

Problemas: El primer borrador presenta una frase que carece de sentido debido a interferencias lingüísticas.

Versión final: Si este discurso no hubiese sido tan dominante, podría haber pasado incluso desapercibido.

Original: The vertical – historical – perspective thus illustrates, we might say, the development of childhood (rather than the development of the child). This notion, the development of childhood, suggests an understanding of childhood which is completely different from its individual counterpart. It is a notion whose dynamics lies in societal parameters, and not in individual dispositions.

Primer borrador: La perspectiva vertical – histórica – por lo tanto, ilustra, podríamos decir, el desarrollo de la infancia (en lugar del desarrollo del niño). Estas nociones, el desarrollo de la niñez, sugieren una comprensión de la infancia que es completamente diferente a la de su contraparte individual. Es una noción cuya dinámica radica en los parámetros sociales y no en las disposiciones individuales.

Problemas: El uso frecuente de referentes en inglés dificulta la identificación del sujeto, resultando en una frase que no tiene total claridad.

Versión final: La perspectiva vertical – histórica – por lo tanto, ilustra, podríamos decir, el desarrollo de la infancia (en lugar del desarrollo del niño). Este principio, el desarrollo de la infancia, sugiere una comprensión de la infancia que es completamente diferente a la de su contraparte individual. El desarrollo de la infancia es una noción cuya dinámica radica en los parámetros sociales y no en las disposiciones individuales.

Original: To come to terms with the future of childhood we need to think creatively of the future figuration of partly known parameters, and in particular the changing values of these parameters. This is again completely different from foreseeing the no less important future of the child.

Primer borrador: Para llegar a un acuerdo con el futuro de la niñez, debemos pensar creativamente en las figuraciones futuras de parámetros parcialmente conocidos, y en particular en sus cambiantes valores. Una vez más, esta es completamente aparte de prever – y sin restarle importancia – el futuro del niño.

Problemas: El uso de referencias en inglés dificulta la comprensión del sentido de la frase, teniendo como resultado una frase poco comprensible.

Versión final: Para llegar a un acuerdo con el futuro de la infancia debemos pensar creativamente en las figuraciones futuras de parámetros parcialmente conocidos, y en particular, en sus valores cambiantes. De nuevo, esto es completamente diferente a prever el no menos importante futuro del niño.

Original: Therefore, following our definition of childhood as a structural form above, we will – in order to come to terms with children’s life circumstances – have to take into account and be deeply informed about the parameters which describe and explain these life circumstances

Primer borrador: Por lo tanto, siguiendo nuestra definición de la infancia como una forma estructural, tendremos que tener en cuenta y estar profundamente informados, acerca de los parámetros que describen y explican estas circunstancias de la vida, para así llegar a un acuerdo con las circunstancias de la vida de los niños.

Problemas: Con el ánimo de presentar una idea más acorde al español, se alteró el orden de la estructura original.

Versión final: Por lo tanto, siguiendo nuestra definición de infancia como una forma estructural, tendremos que - con el fin de familiarizarnos con las circunstancias que rodean la vida de los niños- tener en cuenta y estar profundamente informados acerca de los parámetros que describen y explican estas circunstancias de la vida.

Capítulo 2

Original: But, as Bluebond-Langner showed, by pretending that they did not know they were ill or that they were going to die, a knowledge which clearly, they did have, the children engaged their doctors and their parents in a game of mutual pretense.

Primer borrador: Pero, así como mostró Bluebond-Langner, al pretender desconocer que estaban enfermos o que iban a morir, información que tenían, por supuesto, los niños entraban en un juego de mutua simulación con sus doctores y padres.

Problemas: Traducir la frase original conservando el estilo en el que está escrita arroja como resultado una traducción que es difícil de comprender.

Versión final: Pero, tal como Bluebond-Langner lo expuso, los niños entraban en un juego de mutuo fingimiento con sus doctores y sus padres; si bien los niños simulaban desconocer que estaban enfermos o moribundos, ellos, obviamente, sí tenían conocimiento de esto.

Original: Through its emphasis on the continuities embedded in social structure, continuities that precede and will outlive the individual, critical realism underscores the transformatory character of a social life that takes place in and through social relations of different kinds.

Primer borrador: A través de su énfasis en las continuidades incorporadas en la estructura social, las continuidades que preceden y continuarán aún después de la existencia del individuo, el realismo crítico subraya el carácter transformador de una vida social que se da en, y a través de, relaciones sociales de diferentes tipos.

Problemas: La complejidad de la frase original impidió que se tradujera a un lenguaje apropiado y fluido, dificultando así su comprensión.

Versión final: A través de su énfasis en las permanencias como parte de la estructura social, permanencias que preceden y superarán lo individual, el realismo crítico resalta el carácter transformador de una vida social que ocurre en y por medio de relaciones sociales de diferentes tipos.

Autoría propia a partir de la lectura de los capítulos 1 y 2 del libro *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*

3. Después de la Traducción

3.1 Etapa de auto- revisión.

En esta última etapa se verificaron los dos capítulos traducidos mediante un proceso de revisión con base en los parámetros de corrección según Mossop (ver Tabla 4). Primero, se realizó una auto revisión bilingüe (ver Tabla 17), para después continuar con una auto revisión monolingüe (ver Tabla 18).

Tabla 17

Auto revisión bilingüe del Capítulo 1: La Infancia como Estructura Social y capítulo 2: Agencia

Tipos de Problema: de transferencia
Exactitud:
P1: Sí. Qvortrup informa y expone sus ideas acerca de la Infancia como una forma estructural en la NSI, y James lo hace acerca del niño desde un enfoque constructivista, y la traducción respeta ese mismo propósito de cada autor.
P2: Sí. Por tratarse de una traducción interpretativa se buscó al máximo no cambiar el sentido y conservar el mismo significado de las ideas originales del autor.
P3: Sí. El estilo del autor es formal, con un uso importante de conectores. Sus oraciones son en general largas y con un vocabulario sofisticado. La traducción buscó preservar dicho estilo.
Integridad:
P1: Sí. Se realizó una traducción total del capítulo, incluyendo las notas del autor y las tablas.
P2: Sí. Las palabras que se omitieron no cambiaban el sentido de la oración, pero incluir su traducción al español sí podía tornarse ambigua.
Ej. Capítulo 1:
La palabra “twin” dentro del contexto “The twin concepts of structure and agency” se tradujo como: “Los conceptos de estructura y agencia”
Tipos de Problema: de contenido
Lógico:
P1: Sí. Hay una correspondencia entre el orden del autor en el texto original y el traducido.
P2: No. Las ideas dentro de los párrafos eran claras y no daban pie a la contradicción.
P3: Sí. La traducción tiene una secuencia equivalente a la del texto original.
P4: No. Los conectores eran apropiados, pero no variados. En consecuencia, fue necesario buscar sinónimos para los conectores de adición porque se usaba “también” de manera repetitiva.
Hechos:
P1: No. El estilo del autor hace difícil realizar una traducción desde la subjetividad, pues el capítulo se caracteriza por estar sustentado desde los hechos.
P2: No. Consideramos pertinente explicar con mayor claridad en los pies de página los conceptos sociológicos que podrían resultar complejos para el lector.
Tipos de Problema: de lenguaje y estilo

Serenidad/fluidez:

P1: Sí. En términos generales, es una lectura entendible.

P2: Sí. Sin embargo, hubo oraciones específicas que no eran claras.

Ej. Capítulo 1:

Primer borrador: No obstante, la introducción y la extensiva aplicación de la estructura y la agencia y su interrelación son nuevas y se consideraron significativas para la Nueva Sociología de la Infancia a fines del siglo XX, además, justifica que los dos primeros capítulos de este manual se ocupen de ellos específicamente (ver James en este volumen).

Segundo Borrador (después de volver al texto original): No obstante, para la Nueva Sociología de la Infancia de fines del siglo XX, la introducción, la extensiva aplicación y la interrelación entre estructura y agencia era algo significativo y novedoso; lo cual justifica que los dos primeros capítulos de este manual se ocupen de ellas específicamente (ver James en este volumen)

Ej. Capítulo 2:

Primer borrador: Siendo aún puros y sin ser manchados por contacto con el mundo social,(...)

Segundo borrador (después de volver al texto original): Sin haber sido todavía contaminados, por su poco contacto con el mundo social,(...)

Adaptación:

P1: Sí.

P2: Sí. Es un registro formal con ausencia de contracciones, vulgarismos, expresiones coloquiales; y contiene un léxico académico y técnico como está presentado en el texto original.

Terminología:

P1. No. Algunas expresiones no eran claras cuando se hizo la traducción.

Ej. Capítulo 1:

“their ‘*getaway*’ from ‘*childhood*’”

Inicialmente, se tradujo “*getaway*” como “puerta principal”, pero en la auto revisión no se le encontró sentido. Después, la traducción más acertada que se hizo fue: “su ‘*evasión*’ desde la ‘*infancia*’”

Ej. Capítulo 2:

Primer borrador: La idea de la infancia al alivio absoluto. Después de una relectura del texto original, se decidió que la manea más acertada de traducción sería: lanzó la idea de la infancia en manifiesto.

P2: Sí. Uno de los aspectos en los cuales tuvimos mayor atención y cuidado fue con la traducción apropiada de tecnicismos. Los diccionarios de sociología fueron de gran ayuda para corroborar el uso adecuado de los términos.

P3: No.

Norma:

P1: No. no de los errores más frecuentes que encontramos fue el uso de mayúsculas.

Ej. Entiéndase “Nueva Sociología de la Infancia” como el equivalente de Childhood Studies, también, conocida como “Estudios de Infancias”, “Sociología de la Infancia” y “Nuevo Paradigma de la Infancia”, “Agencia”.

P2: Sí.

P3: No. Tuvimos dificultades sobre todo con los nombres propios en inglés.

Ej. Transcribimos “David” en vez de “Davis”

P4: No. Adición de artículos, preposiciones (muy frecuente).

Ej. Capítulo 1: (...) la agencia de la infancia y de los niños (...), (...) han servido a la filosofía y a las ciencias sociales (...)

Ej. Capítulo 2: (...) participantes activos en la sociedad (...), (...)una conceptualización no solo de lo que es la infancia(...)

En inglés estaba en plural y se traducía en singular.

Ej. Capítulo 1 y 2: “children” por “el niño”

Ej. Capítulo 2: ...se marca una división entre sereses humanos

Concordancia de género y número, especialmente con el uso de referentes.

Ej. Capítulo 1: “En la medida en que estas formas estructurales son todas construcciones sociales. Su permanencia implica que su existencia no depende de miembros particulares, incluso si, por supuesto, los miembros pueden ejercer influencia sobre ellas”. (Inicialmente lo traducimos como “ellos”)

Tipos de Problema: de presentación

Formato:

P1: Sí. El hecho de haber realizado notas aclaratorias en los pies de páginas hizo que la maquetación del documento quedará alterada.

Tipografía:

P1: No.

P2: Sí.

Autoría propia a partir de la revisión de los capítulos 1 y 2

Tabla 18

Auto revisión monolingüe del Capítulo 1: La Infancia como Estructura Social y capítulo 2: Agencia

Tipos de Problema: de contenido
Lógico:
P1: Sí.
P2: No.
P3: Sí.
P4: No. Encontramos que se utilizaba repetidamente “pero” y “sin embargo”
Ej. Capítulo 1: No obstante (antes estaba “sin embargo”), para la Nueva Sociología de la Infancia ...
Ej. Capítulo 2: “Ahora”, fue cambiado por “actualmente”.
Hechos:
P1: No.
P2: No.
Tipos de Problema: de lenguaje y estilo
Serenidad/fluidez:
P1: Sí.
P2: No. Sin embargo, en esta revisión tratamos de ser más acertadas en el uso apropiado de las palabras.
Ej. Capítulo 1: la interrelación entre estructura y agencia era algo significativo (antes “importante”) y novedoso (antes “nuevo”)
Ej. Capítulo 2: (...) o si en cambio (antes “en vez”) deben considerarse...; Esta elección reflejó, asimismo, la comprensión (...) (antes “de manera similar”).
El uso apropiado de los tiempos verbales
Ej. Capítulo 1: (...) aparte del hecho de que todos estos niños se están dirigiendo (antes “se dirigen” hacia la adultez (...) (proceso- progresivo en el presente)
Ej. Capítulo 2: (...) se evidenciaba cómo este proceso sucedía, se cambió a que indicaban cómo este proceso podía estar sucediendo.
Adaptación:
P1: Sí.

P2: Sí.

Terminología:

P1: No.

P2: No.

Cap.1. Ej. lenguaje coloquial (antes “lenguaje común”). Consideramos importante añadir como nota aclaratoria en un pie de página la perspectiva de “anticipación”.

Cap.2. Ej. “edad adulta” fue cambiada por “adultez”

P3: No.

Norma:

P1: No.

P2: Sí.

P3: Sí.

P4: No.

En esta revisión, seguimos encontrando errores en el uso de mayúsculas.

Ej. Capítulo 1: ...el título de un artículo de Davis de 1940, "El Niño en la Estructura Social”, causó cierta expectativa (en el momento de la revisión no tenían las mayúsculas).

Ej. Capítulo 2: “seres humanos” estaba inicialmente escrita con mayúsculas.

Se evidencia, también, la constante omisión de las comas.

Ej. Capítulo 1: (...) los adultos que, debido a locura, deficiencia mental o abuso de drogas, por ejemplo, son privados de su mayoría de edad en los tribunales (...) (las comas fueron añadidas)

Ej. Capítulo 2: Por lo tanto, no es de sorprender que, en el momento en que Berger... (las comas fueron añadidas)

Uso de preposiciones

Ej. Capítulo 1: Para llegar a un acuerdo desde (antes estaba la preposición “*de*”) una comprensión sociológica.

Ej. Capítulo 2: (...) enfocándose en el “aquí-y-ahora” (antes estaba “acerca de”)

Omisión de palabras innecesarias o repetidas

Ej. Capítulo 1: Sin embargo, ~~en él~~, no se declararon nuevas pautas en cuanto al reconocimiento de la infancia como una unidad en la estructura social.

Ej. Capítulo 2: (...) trabajo de campo con los niños ~~pequeños~~ en América...

Orden de aparición de las palabras

Ej. Capítulo 1: (...) posiciones rígidas detrás de las cuales se escudan tanto los

“Deterministas” como los “Voluntaristas” ~~se escudan~~...

Ej. Capítulo 2: (...) intento de reconciliación con la teoría de estructuración ya había sido explicada por Giddens, (antes “que tuvo lugar la explicación de la teoría de estructuración de Giddens”).

Tipos de Problema: de presentación

Formato:

P1: Sí. Seguimos teniendo dificultades con las márgenes y los pies de página que no se ajustan al original.

Tipografía:

P1: No.

P2: Sí.

Autoría propia a partir de la revisión de los capítulos 1 y 2

3.2 Etapa de revisores externos

En esta etapa se presentan los resultados de las revisiones externas. Cabe resaltar que cada capítulo fue sometido a cambios después de recibir la retroalimentación de las personas que revisaron su veracidad. Esto quiere decir, que a medida que los revisores intervenían en el proceso de revisión, el capítulo mejoraba gradualmente, hasta obtener la versión final.

La revisión de cada tipo se hizo siguiendo los parámetros de revisión propuestos por Mossop (2014) (ver Tabla 4).

Tabla 19

Revisión externa – Transferencia

Modalidad de revisión: Transferencia (exactitud e integridad; terminología)
Revisor de Transferencia: Pr. Ronald Perry y Pr. Enrique Arias
Tipos de Problema: de transferencia
Exactitud:
P1: Sí.
P2: Sí.
P3: Sí.
El resultado de la traducción transmite el mensaje del texto original, conservando la intencionalidad el autor. En el proceso de traducción se realizaron las adaptaciones necesarias para que el texto resultante coincidiera con el original, preservando información y estilo.
Aunque el revisor del capítulo 1 sugirió realizar ciertos cambios en el texto traducido, se descartaron algunas de las recomendaciones puesto que no obedecían a un lenguaje fluido y natural.
Ej. Capítulo 1
Original: “(...) since time immemorial (...)”
El revisor sugirió hacer la traducción como “tiempo inmemorial”; sin embargo, se optó por usar “tiempos remotos”.
Original: “It is a commonplace to suggest (...)”.
El revisor sugirió “es lugar común sugerir (...)”; sin embargo, se encontró con que no es una forma fluida en la lengua española. Se optó por “es común sugerir (...)”.
Integridad:
P1: Sí. El texto fue traducido en su totalidad, incluyendo las notas del autor en el capítulo 1, Childhood as a Structural Form.
P2: Sí. Se omitieron ciertas palabras cuya traducción, en vez de contribuir, afectaría el resultado final, tal como fueron presentados en la auto revisión bilingüe.
Tipos de Problema: de lenguaje y estilo
Terminología:
P1: Sí.

P2: Sí.

P3: No.

Autoría propia a partir de los parámetros de revisión propuestos por Mossop (2014)

Tabla 20

Revisión externa – Contenido

Modalidad de revisión: Contenido (lógico y hechos; adaptación)

Revisor de Contenido: Pr. Miguel Gómez

Tipos de Problema: de contenido

Lógico:

P1: Sí.

P2: No.

P3: Sí.

P4: No.

La retroalimentación del revisor de contenido sugiere que la traducción se logró de manera estructurada y lógica, y que los conceptos utilizados fueron los apropiados. Se identificó cierta dificultad en la claridad del mensaje al hacer uso de los pronombres de referencia y de los posesivos, ya que, aunque en el texto original demostraban claridad, al traducirse, presentaba ambigüedad.

Ej. Capítulo 1:

“El estudio de los niños como actores sociales individuales simplemente no era aún parte de **su agenda**, y a los niños se les estudiaba...”

Se cambió a: “El estudio de los niños como actores sociales individuales simplemente no era aún parte **de la agenda de las ciencias sociales**, y a los niños se les estudiaba...”

“(…) se evidenció el surgimiento de nuevos enfoques interpretativos e interaccionistas para comprender la vida cotidiana que lanzaron un ataque crítico a la agenda funcionalista estructural”

Se cambió a: “(...) se evidenció el surgimiento de nuevos enfoques interpretativos e interaccionistas para comprender la vida cotidiana **los cuales lanzaron** un ataque crítico a la agenda funcionalista estructural”

Ej. Capítulo 2:

“Los niños ya no podían ser vistos en las puertas de la adultez”

Se cambió a: “Los niños ya no podían ser vistos como aquellos que están, sin problema alguno, a la espera de la adultez.”

Hechos:

P1: No. El ejercicio de traducción no se vio afectado por intereses o percepciones particulares de los traductores; se tradujo el texto con total objetividad.

P2: No. Se identificó ausencia o falencia en la explicación de conceptos sociológicos que requerían profundización desde la disciplina propia.

Ej. Capítulo 1

Agencia: “Es la propia acción del sujeto y su capacidad de actuar.”

Se cambió a: “En el campo de la sociología, agencia se entiende como la capacidad de un individuo de tomar decisiones que no están intervenidas por ningún ente externo. Es la capacidad que tiene el individuo de actuar en su propio mundo.

Ej. Capítulo 2:

Socialización: Mecanismo por el cual una comunidad enseña a descubrir a sus nuevos integrantes, las normas, los valores y las creencias que ellos mismos guardan en lo más profundo de su ser, como signo de su individualidad, y que invariablemente coinciden con las normas, valores y creencias que profesa la comunidad en que habitan.

Tipos de Problema: de lenguaje y estilo

Adaptación:

P1: Sí. La terminología técnica utilizada fue la acorde. Se identificó la necesidad de crear notas al pie que permitieran al lector mayor comprensión del texto traducido. Algunos de los términos aclarados fueron:

Agencia: En el campo de la sociología, agencia se entiende como la capacidad de un individuo de tomar decisiones que no están intervenidas por ningún ente externo. Es la capacidad que tiene el individuo de actuar en su propio mundo.

Determinismo: Las estructuras y las interacciones sociales determinan el comportamiento del individuo. La teoría sugiera que las acciones y el curso de vida de un individuo están determinadas por fuerzas externas.

Children: En el campo de la Nueva Sociología de la Infancia, el término “children” no tiene representación de género, por lo que en esta traducción no se diferenciará entre niños y niñas, sino que se hablará de niños en general.

P2: Sí. Se empleó un registro formal, propio de un artículo académico, tal como lo propone el autor del documento original.

Autoría propia a partir de los parámetros de revisión propuestos por Mossop (2014)

Tabla 21

Revisión externa – Presentación

Modalidad de revisión: Presentación (distribución, maquetación y tipografía)

Revisor de Presentación: Ricardo Restrepo

Tipos de Problema: de presentación

Distribución:

P1: No. La traducción coincide con el diseño presentado en el documento original, conservando el contenido en cada página, los encabezados, el diseño de las tablas y las notas del autor.

Maquetación:

P1: Existe una diferencia en el diseño de algunas páginas, puesto que en el ejercicio de traducción fue necesario incluir notas al pie que contribuyeran a la comprensión por parte del lector. Sin embargo, se intentó preservar al máximo el contenido expuesto en cada una de las páginas; es decir, cada encabezado se encuentra en la misma ubicación (página) que en el documento original.

Tipografía:

P1: Toda la tipografía del documento de traducción es fiel al diseño original. Los textos en negrita o itálica, el tipo y tamaño de letra corresponden a aquellos propuestos por el autor del capítulo.

Autoría propia a partir de los parámetros de revisión propuestos por Mossop (2014)

Tabla 22

Revisión externa – Lenguaje y estilo

Modalidad de revisión: Lenguaje y estilo

Revisor de Lenguaje y Estilo: Pr. Héctor Lerma

Tipos de Problema: de lenguaje y estilo

Serenidad/fluidez:

P1: Sí.

P2: No.

Aunque algunos párrafos se mostraban como extensos, se optó por conservar el formato propuesto por el autor.

Debido a que las frases del texto original eran complejas y, en ocasiones extensas, se debió hacer la modificación pertinente para que el resultado final fuera fluido y entendible.

Ej. Capítulo 2

“(…) se puede obtener una comprensión significativa de la comprensión de la agencia de los niños a partir de la descripción realista (…)”

Se cambió a: “(…) se puede obtener una perspectiva significativa para comprender la agencia de los niños a partir de la descripción realista (…)”

“(…) aquí el enfoque es sobre la contribución de que las acciones de los niños, con el tiempo, puedan hacer a la continuidad del cambio estructural.”

Se cambió a: “(…) aquí el enfoque es sobre la contribución que puedan hacer las acciones de los niños a la continuidad del cambio estructural.”

Adaptación:

P1: Sí.

P2: Sí.

El apoyo en diccionarios de sociología y de lengua permitieron que se conservara el estilo del autor, resultando en un texto formal y académico.

Norma:

P1: No. Una de las principales observaciones fue la diferencia normativa del uso de mayúsculas en inglés y español. Se identificó ausencia de mayúsculas especialmente al usar comillas. Aunque en el texto original no se utilizaron las mayúsculas al abrir comillas o al iniciar una cita, en la traducción sí se usaron, con el fin de dar cumplimiento a la norma.

Ej. Capítulo 1

“determinismo”, “voluntarismo”, “Nueva Sociología de la Infancia”, “Agencia”, “Sociología de la Infancia”.

Ej. Capítulo 2

“A menudo se marca una división (...)”, “La estabilidad e integridad adulta (...)”, “En la sociedad medieval (...)”

También se evidenció la ausencia de preposiciones necesarias para una estructura correcta.

Ej. Capítulo 1

“(...) de la infancia (...)”, “(...) de la infancia y de los niños (...)”, “(...) A través de su énfasis en el papel de las estructuras sociales e instituciones de la organización social...”

Ej. Capítulo 2

“se percibe a través del uso del lenguaje y los símbolos” se cambió a: “se percibe a través del uso del lenguaje y de los símbolos”

Autoría propia a partir de los parámetros de revisión propuestos por Mossop (2014)

Después de haber seleccionado y adaptado varias teorías en traductología, este trabajo de grado condujo a las investigadoras a construir una metodología de traducción. La versión final de los dos capítulos traducidos da cuenta de un proceso riguroso de identificación y corrección de varios tipos de errores con la colaboración y la experiencia excepcional de los revisores externos.

Una vez realizado los cambios sugeridos por cada uno de los revisores, se obtuvo la versión final de los dos capítulos: La Infancia como Forma Estructural y Agencia, presentados a continuación.

4. Versión Final de la Traducción de los dos Capítulos

Para realizar el proceso de traducción, fue necesario obtener los permisos de cada uno de los autores. Por medio de correo electrónico, se contactó a Jens Qvortrup, autor del capítulo 1: *Childhood as a Structural Form*, y a Allison James, autora del capítulo 2: *Agency*. Ambos autores otorgaron permiso de traducción de sus capítulos (ver autorización en los anexos).

4.1. Versión final capítulo 1: La Infancia como Forma Estructural

Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M. (2009). Why Social Studies of Childhood? An Introduction of the Handbook. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p.1-18). Hampshire: Palgrave Macmillan.

1

La Infancia como Forma Estructural

Jens Qvortrup

Los antecedentes

Los conceptos inseparables de "Estructura" y "Agencia"ⁱ han servido a la filosofía y a las ciencias sociales desde tiempos remotos – en ocasiones, quizás, bajo otros nombres. Es común sugerir, por ejemplo, que el cambio social es el resultado de la interacción entre las condiciones estructurales, por un lado, y las intervenciones humanas conscientes y deliberadas, por otro lado. La relación de tensión entre las dos condiciones determina en gran medida la dirección y la rapidez del cambio social y, por lo tanto, es de interés continuo buscar la relación entre las fuerzas estructurales y la agencia humana, con el fin de lograr un equilibrio. Al mismo tiempo, se trata de un tema controvertido que produce, casi inevitablemente, posiciones rígidas detrás de las cuales se escudan tanto los “deterministas”ⁱⁱ como los “voluntaristas”ⁱⁱⁱ – esta es, al menos, la percepción y la mutua acusación que a menudo sostienen los adversarios.

Con frecuencia, se han alzado voces contra esta y otras opciones binarias, y muchos dudan de su utilidad. No obstante, para la Nueva Sociología de la Infancia de fines del siglo XX, la introducción, la extensiva aplicación y la interrelación entre estructura y la agencia era algo significativo y novedoso; lo cual justifica que los dos primeros capítulos de este manual se ocupen de ellas específicamente (ver James en este volumen)^v. Esto no quiere decir que los niños^{vi} no hayan sido vistos antes como personas activas, o que no se les haya tratado como pertenecientes a la misma categoría. Sin embargo, sí sugiere que, con la Nueva Sociología de la Infancia, la investigación sociológica y antropológica por primera vez comienza, casi de manera programada, a tomar en serio la estructura y la agencia de la infancia y de los niños.

La relación entre estructura e infancia fue, de hecho, una novedad según la socióloga canadiense Anne-Marie Ambert, quien hace dos décadas documentó lo que ella llamó “la cuasi ausencia” de los estudios sobre los niños en la sociología convencional. Incluyó a sociólogos clásicos como Comte, Marx, Pareto, Weber, Durkheim, Simmel, Mead, Parsons y Merton, quienes eludieron, a propósito, o no, la infancia como tema, y descubrió que la situación no era mucho mejor en libros y revistas del campo de la sociología moderna (Ambert, 1986). La pregunta también podría ser planteada – y así fue – si esta marginación era un síntoma de la posición de los niños en la sociedad.

ⁱ En la sociología, “Agencia” se entiende como la capacidad de un individuo de tomar decisiones que no están intervenidas por ningún ente externo. Es la capacidad que tiene el individuo de actuar en su propio mundo.

ⁱⁱ El Determinismo. Las estructuras y las interacciones sociales determinan el comportamiento del individuo. La teoría sugiere que las acciones y el curso de la vida de un individuo están determinadas por fuerzas externas.

ⁱⁱⁱ El Voluntarismo denota la suposición de que los individuos son los agentes de sus acciones y tienen cierto control sobre lo que hacen.

^{iv} Entiéndase “Nueva Sociología de la Infancia” como el equivalente de Childhood Studies, también conocida como “Estudios de Infancias” y “Sociología de la Infancia” y “Nuevo Paradigma de la Infancia”. Se precisa emplear el término “Nueva Sociología de la Infancia” por su recurrencia en la literatura hispanoamericana.

^v James, A. (2009). Agency. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, M. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Hampshire: Palgrave Macmillan.

^{vi} En el campo de la Nueva Sociología de la Infancia, el término “children” no tiene representación de género, por lo que en esta traducción no se diferenciará entre niños y niñas, sino que se hablará de niños en general.

Sí se presentó una cuasi ausencia, como escribe Ambert; podemos encontrar publicaciones de esa época sobre niños, incluso publicaciones que llevan el título de "Sociología de la Infancia" o similares. Y, sin embargo, en general, el contenido de estas obras no representaba un nuevo camino, sino que se mantuvo fiel a la socialización como el "tema central de la sociología de la infancia", como sostuvo cierto autor (Fürstenau, 1973: 11). Esto fue cierto, también, para algunos de los sociólogos más conocidos del siglo XX, como Talcott Parsons y Kingsley Davis, acreditados representantes de la orientación estructural-funcionalista. Para algunos interesados en la infancia y en la estructura social, el título de un artículo de Davis de 1940 causó cierta expectativa: "El Niño en la Estructura Social". Sin embargo, no se declararon nuevas pautas en cuanto al reconocimiento de la infancia como una unidad en la estructura social; por el contrario, Davis dio tal vez el golpe definitivo a tal aspiración cuando afirmó que:

(...) las funciones más importantes de un individuo para la sociedad se realizan cuando es completamente adulto, no cuando es inmaduro. Por lo tanto, el trato que la sociedad le da al niño es principalmente preparatorio, y la evaluación de este es primariamente anticipatoriaⁱⁱ (como un plan de ahorros). Cualquier doctrina que considere las necesidades del niño como algo primordial y las de la sociedad organizada como algo secundario, es una anomalía sociológica. (Davis, 1940, 217)

Incluso, si algunos sociólogos realmente teorizaran sobre los niños, aún se puede sugerir que la observación de Ambert se reafirma por la forma en que ellos abordan el tema; es decir, desde una perspectiva anticipada o, según Davis, una perspectiva "preparatoria". A pesar del impecable historial de eminentes sociólogos en valorar el significado de la estructura social, todos ellos, cuando se trata de los niños, no piensan en términos de estructura, y mucho menos en niños como grupo social o colectivo – aparte del hecho que todos estos se están dirigiendo hacia la adultez. En consecuencia, los niños tienen una cosa importante en común, esto es, su "evasión" desde la "infancia". La anticipación de y el viaje hacia la adultez no solo caracterizan las actitudes de los adultos hacia los niños, sino que también significa una gran carga para ellos; las características determinan significativamente las expectativas de los adultos acerca de los niños y de su comportamiento hacia ellos, así como también sus expectativas sobre su propio desempeño y sus logros. La "bárbara invasión de la corriente de recién nacidos", tal como fue formulada por Parsons, es, "por supuesto, una característica crítica de la situación en cualquier sociedad" (Parsons, 1964, 208)ⁱ, porque es un desafío para cualquier sociedad el tener listos - culturalmente- a los niños para las normas de la sociedad misma, teniendo como meta su integración total y final en el grupo social, es decir, la adultez. Las formulaciones de Parsons sugieren que esto no siempre se dio sin tensión ni resistencia.² Sin embargo, Parsons no logró proporcionar un enfoque sociológico satisfactorio porque, desde su punto de vista y el de la mayoría de los otros sociólogos, los niños no tenían agencia, ni tampoco tenían presente la noción de infancia como un segmento en la estructura social.

La pregunta es si es relevante y plausible ver a los niños como actores constructivos en la sociedad; y percibir la infancia en términos estructurales. Este último es el tema de este capítulo (ver James acerca de *Agencia* en el siguiente capítulo).

Para los eruditos en estudios sociales de la infancia, esta discusión puede parecer obsoleta. Sin embargo, sí tiene un significado histórico. La pregunta por resolver hace un cuarto de siglo, era

ⁱ James, A. (2009). Agency. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, M. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p.34-45). Hampshire: Palgrave Macmillan.

ⁱⁱ En el campo de la sociología, es el proceso facilitado por las interacciones sociales en el que miembros ajenos al grupo aprenden a tomar los valores y estándares del grupo al que aspiran pertenecer una vez sean admitidos. Implica adaptarse a las normas o comportamientos adecuados para un grupo social que aún no han alcanzado los individuos involucrados.

cómo uno podría tratar a los niños de una manera más positiva, en vez de simplemente tolerarlos por lo que ellos se convertirían.³ ¿Cómo podríamos hacer justicia a la infancia y a los niños cuando aún eran niños y miembros de la misma infancia? Esto no formaba parte de un programa revolucionario, sino de una modesta afirmación analítica para otorgarle a los niños y a la infancia una "autonomía conceptual", tal como lo formula Barrie Thorne en un importante artículo (1987, 103). Esta afirmación no implicó nada más que una exigencia de otorgar visibilidad a la infancia y dar voz a los niños; o, usando otra frase típica, tratar a la infancia y a los niños en su propio derecho, es decir, sin hacer referencia al futuro de los niños como adultos.

La infancia como segmento de una estructura social

En lenguaje coloquial y en el discurso científico, la infancia se caracteriza habitualmente como un período. El período que uno tiene en mente pertenece al individuo y puede ser de diferente duración; en cualquier caso, debe ser el período que demarca el comienzo y el final de la infancia de cada individuo. Es difícil alejarse de pensar en estos términos; cada uno de nosotros está acostumbrado – y ansioso por prever – lo que nos sucede a nosotros y a nuestros hijos, durante esta fase de la vida. La infancia también se relaciona con las principales discusiones sobre la movilidad individual, que a su vez concuerdan con las costumbres y conductas individualistas de nuestra sociedad. Pensar en términos estructurales rompe con los planes de vida personales; se pide que se piense en términos no del desarrollo infantil, sino del desarrollo de la infancia. En términos estructurales, la infancia no tiene principio ni fin temporal y, por lo tanto, no puede entenderse periódicamente. Más bien, se entiende como una forma permanente de cualquier estructura generacional. Las dos nociones de infancia – como un período y como una forma permanente – no se contradicen entre sí. Ambas coexisten, pero sus significados son diferentes, como se ilustra en la Tabla 1.1.

Este capítulo no detalla varios enfoques anticipatorios. Sin embargo, podría ser de utilidad pedagógica, relacionarlos con un enfoque sociológico para así resaltar las características más importantes de la infancia como forma estructural.

La Tabla 1.1 muestra *la infancia como un período* y como una *forma estructural permanente*. La primera columna ilustra una cronología histórica en términos de distancias generacionales entre cada celda – aquí establecida en 20 años. La primera fila representa tres unidades generacionales o grupos de edad.⁴

La infancia como período - el desarrollo del niño.

En la Tabla 1.1 hay dos flechas que tratan la infancia como un período; nos concentraremos en la flecha ascendente,⁵ que representa una orientación *individual* y una *anticipada*. En este ejemplo, la flecha ascendente tiene sus comienzos en la década de 1980 y finaliza en nuestra década actual. Es un período de alrededor de 20 años, que corresponde al período de la infancia de un individuo. El niño nace, digamos, en 1982 y, por lo tanto, si él o ella sobrevive, llega a la adultez en el 2000.⁶ El período o

	Infancia	Adultez	Vejez
2000s			
1980s			
1960s			
1940s			
1920s			

Tabla 1.1 Modelo de relaciones generacionales.

Fuente: Creación propia del autor

fase de vida individual del niño representa entonces la transición hacia la adultez.

Estamos utilizando, curiosamente, una terminología característica para describir esta transición personal. La dinámica del desarrollo del niño radica en cambios importantes en las disposiciones de un individuo, tal como los conocemos por varios modelos de desarrollo infantil (ver Woodhead en el libro *Palgrave Handbook of Childhood Studies*): por ejemplo, de (ej., sexual) la inmadurez a la madurez, de (ej., cognitiva) la incompetencia a la competencia, de (ej. función motora) la incapacidad a la capacidad, y así sucesivamente. Dado que estos y la mayoría de los otros cambios descritos por la psicología del desarrollo se representan invariablemente como movimientos de un estado menos deseable a uno más deseable, éstos parecen coincidir con las anticipaciones normativamente estipuladas de evolución a medida que el niño logra la transición a su fase de vida adulta.

Su orientación anticipatoria se demuestra al resaltar los métodos de socialización y crianza que tienen como meta final la adultez, o en otras palabras, con el propósito de superar la propia infancia individual de manera exitosa. En algunos países, las autoridades hablan explícitamente de OBEⁱⁱ, la incluye cualidades como ser un buen trabajador, cónyuge, padre, ciudadano, etc.⁷

En este sentido, la selección de palabras es reveladora al encontrarse con una frase típica como: nuestro objetivo de integrar al niño con éxito *en la sociedad*. La frase sugiere, quizás sin darse cuenta, que el niño no es miembro de la sociedad o, dicho de otra manera, que la sociedad es idéntica a la sociedad adulta. Es obvio que un niño no es un adulto integrado en la sociedad, lo que no parece ser una condición necesaria para ser integrado como persona. Los niños son, por definición, excluidos de la sociedad, ya que su integración en ella marca el hecho de que la infancia ha llegado a su fin.⁸

Si este discurso no hubiese sido tan dominante, podría haber pasado incluso desapercibido. Como es usado por las ciencias infantiles dominantes como la psicología, la pediatría y la

ⁱ Woodhead, M. (2009). Child Development and the Development of Childhood. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, M. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p.45-61). Hampshire: Palgrave Macmillan.

ⁱⁱ Siglas por su significado en inglés "Outcome-based education", que es "Educación basada en el resultado"

pedagogía – pero también en lenguaje coloquial y en lenguaje de los niños – la perspectiva ilustrada por la flecha ascendente en la Tabla 1.1 es *anticipatoria* a nivel *individual* y describe una *transición* de un *período* a otro en la vida de una persona.

La infancia como segmento permanente - el desarrollo de la infancia

Los representantes de los estudios sociales de la infancia parecen estar de acuerdo en que la terminología de anticipación de la fase de la vida adulta no es útil. Varios expertos han hecho declaraciones, a veces en forma de tesis, sobre la naturaleza de la infancia en términos estructurales. Por lo tanto, la infancia es un “componente estructural y cultural específico de muchas sociedades” (Prout y James, 1990, 8), un “componente de las estructuras de la sociedad, no una etapa preparatoria” (Mayall, 1996, 58), “ubicada en el contexto del desarrollo social” (Zeihner, 1996, 37), “un patrón cultural en el cambio histórico de las relaciones generacionales” (Honig, Leu y Nissen, 1996, 21), y demás (Alanen, 1992; Qvortrup, 1993; James, Jenks y Prout, 1998; Sgritta, 2002; y Corsaro, 2005). Al mismo tiempo, se encuentra reiteradamente el uso de la terminología inconsistente, y que oscila entre el individuo y la comprensión estructural de la infancia, y el uso descuidado de los términos “niño” e “infancia” de manera alterna.

Para llegar a un acuerdo desde una comprensión sociológica se apelan a las dimensiones vertical y horizontal de la Tabla 1.1. Cada una de las celdas en la tabla representa una forma estructural – en un momento dado – de la infancia, la adultez o la vejez.⁹ Cada celda está definida por un conjunto de parámetros sociales o estructurales. Es fácil nombrar tales parámetros, pero es difícil ser minucioso: estamos hablando de parámetros económicos, políticos, sociales, culturales y tecnológicos, y ciertamente también tenemos en mente parámetros ideológicos y/o discursivos, es decir, parámetros que representan entendimiento de ideologías sobre los niños y la infancia. La interacción entre los parámetros¹⁰ produce todas las configuraciones sociales, incluidos los grupos sociológicos y sus relaciones. Por lo tanto, en cualquier momento dado, la infancia es el resultado de las relaciones de fuerza entre los parámetros prevalecientes, que deben contarse como fuerzas estructurales.

La Tabla 1.1 nos da la oportunidad de discutir – a lo largo de la dimensión vertical – el desarrollo de la infancia, y – a lo largo de la dimensión horizontal – la infancia como unidad generacional.

La forma estructural de la infancia (en Francia en la década de 1920 – para hacer una alusión concreta) fue el resultado de la interacción de parámetros que, en ese momento y lugar, asumieron ciertos valores. En la década de los 40, 60 y así sucesivamente, a medida que los valores de las relaciones entre los parámetros en Francia cambiaban, también cambiaba la infancia como forma estructural. En este sentido, la infancia, definida como el espacio social en el que viven los niños, cambia constantemente, al igual que la adultez y también la vejez. Sin embargo, estos cambios no pueden ocultar la *existencia continua* y la *realidad de la infancia como forma estructural*. En términos estructurales, no es ni transitoria, ni un período; tiene *permanencia*. El desarrollo histórico de la infancia no elimina su forma, y la variabilidad cultural de la infancia contemporánea atestigua su presencia universal.

En otras palabras, la infancia es a la vez un cambio constante y una forma estructural permanente en la que todos los niños pasan su período personal de infancia. La infancia existe como un espacio social para recibir todo recién nacido e incluir al niño – para bien o para mal – a lo largo de su infancia. Cuando este niño crece y se vuelve adulto, su infancia llega a su fin, pero la infancia como forma no desaparece y permanecerá allí para recibir nuevas generaciones de niños. Hardman lo expresó de esta manera en un artículo de 1973: "Los niños entran y salen de este segmento a otro, pero otros toman su lugar. El segmento aún permanece" (2001, 504).

En la Tabla 1.1, esto se ve en doble movimiento: de una época histórica a otra (1920 a 1940 a 1960, etc.), la infancia permanece allí, aunque está sujeta a cambios; al mismo tiempo, también apreciamos que – si seguimos la flecha ascendente – todos los periodos individuales de la infancia desaparecen por completo.¹¹

La perspectiva vertical – histórica – por lo tanto, ilustra, podríamos decir, el desarrollo de la infancia (en lugar del desarrollo del niño). Este principio, *el desarrollo de la infancia*, sugiere una comprensión de la infancia que es completamente diferente a la de su contraparte individual. El *desarrollo de la infancia* es una noción cuya dinámica radica en los parámetros sociales y no en las disposiciones individuales.

Supongamos que se nos pide que imaginemos la infancia en Francia hace cien años. Dado que es imposible capturar la infancia periódica de todos los niños franceses, lo más probable es que lleguemos a visualizar la esencia de la infancia francesa utilizando nuestro conocimiento histórico de los valores e interacciones de los parámetros prevalecientes que produjeron la forma estructural de la infancia francesa a principios del siglo XX. Era una infancia que, en comparación con la situación actual, se caracterizaba por tener más hermanos, mayor mortalidad infantil, un nivel de tecnología dramáticamente más bajo (sin automóviles, casi ningún cine, pocos teléfonos), estándares de educación más bajos, deficientes sistemas de salud, más niños trabajadores, baja tasa de divorcio, entre otros. Muchos de estos parámetros, también, impactaron a grupos de otras edades, por lo que podemos argumentar en términos generales que todas las unidades generacionales están expuestas a los mismos parámetros externos, incluso si estas son impactadas con diferente intensidad y fuerza.

Obviamente, la infancia individual de cada niño francés dentro de la infancia de cualquier época histórica asume manifestaciones únicas, pero no se desvía – ni puede desviarse – de ella. Incluso si todos estamos de acuerdo en que la infancia francesa no era unitaria hace un siglo, la mayoría de nosotros probablemente también estaríamos de acuerdo en que sus parámetros asumirían valores diferentes a los de la infancia francesa de hoy – que sería muy diferente de la infancia francesa contemporánea.

Cuando argumentamos que la infancia cambia históricamente mientras persiste como una forma permanente, estamos reclamando continuidad y cambio. Los parámetros de la infancia cambian sus valores constantemente (pero internamente y con varios ritmos¹²), pero la infancia mantiene formas comparables a través del tiempo, porque, en esencia, sigue siendo afectada por el mismo conjunto de parámetros. Incluso en largas distancias históricas o culturales, la infancia debe ser reconocible e identificable siempre y cuando tenga sentido hablar de la infancia, es decir, usar este concepto. Mientras que la infancia concebida como un período es una fase transitoria para que cada niño se convierta en adulto, la infancia como forma

estructural nunca puede convertirse en otra cosa, y mucho menos, convertirse en la adultez como una forma estructural. Sin embargo, es absolutamente significativo hablar de la transición de una infancia histórica a otra infancia histórica.¹³

La infancia como segmento permanente – la infancia como unidad generacional

Si ahora observamos la dimensión horizontal de la Tabla 1.1, pasamos a pensar en términos de estructuración generacional (consulte los capítulos en el libro Palgrave *Handbook of Childhood Studies* de Alanenⁱ, Mayallⁱⁱ, Olkⁱⁱⁱ y Hengst^{iv}). Contrastada con la flecha en la que cada niño se relaciona con su adultez individual mediante un movimiento de “integración en la sociedad”, la infancia en el nivel horizontal está integrada a una estructura generacional en cualquier momento de la historia. Entonces, percibimos esta estructura transversal como una coexistencia de unidades generacionales contemporáneas. En este sentido, sería absurdo afirmar que la infancia no es una parte integrada de la sociedad; por el contrario, no sería imaginable prescindir de la infancia, así como la adultez y la vejez deben estar allí como segmentos generacionales.

Se sugiere, entonces, que todas las unidades generacionales están expuestas a los mismos parámetros, ya sean económicos, tecnológicos, culturales, etc. Sin embargo, es sensato añadir que las unidades generacionales no experimentan o viven el impacto de estos parámetros de la misma manera. Se posicionan de manera diferente en el orden social. Los medios, los recursos, la influencia y el poder se distribuyen de manera diferencial entre las unidades, cuyas capacidades para enfrentar los desafíos externos varían en consecuencia. Finalmente, las unidades pueden, discutiblemente, tener diferentes intereses, lo que plantea problemas de cómo se atienden, promueven y/o impiden los intereses, es decir, la pregunta sobre lo que se llama comúnmente conflictos generacionales y la manera cómo se abordan o se resuelven.

Las relaciones entre generaciones no necesariamente toman la forma de conflictos o divisiones; simplemente se pueden tener en cuenta como diferencias o, de hecho, como intereses comunes. El aspecto importante es que una perspectiva generacional es indispensable para llegar a un acuerdo con la esencia de la relación.

Puede ser útil comparar brevemente la forma mencionada con otras formas estructurales, como una clase social o un grupo de género. En la medida en que estas categorías o formas estructurales son todas construcciones sociales, en el sentido de haber sido producidas por una serie de parámetros, son comparables a las formas estructurales en términos generacionales. Su permanencia implica que su existencia no depende de miembros particulares, incluso si, por supuesto, los miembros pueden ejercer influencia sobre ellas. Una clase social no depende de que una u otra persona salga o ingrese a ella, en términos de movilidad individual. Asimismo, un grupo de género seguirá existiendo mientras haya diferencias sociales entre los mundos o las vidas de las mujeres y los hombres; no desaparece simplemente porque alguien muere y, por lo tanto, abandona el grupo de género. Las clases sociales y los grupos de género tienen permanencia, al igual que los grupos generacionales. Al mismo tiempo, todos están sujetos a cambios pues los parámetros sociales cambian, y quizás, también cambian el tamaño y la composición.

ⁱ Alanen, L. (2009). Generational Order. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, M. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 159-174). Hampshire: Palgrave Macmillan.

ⁱⁱ Mayal, B. (2009). Generational Relations at Family Level. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, M. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 175-187). Hampshire: Palgrave Macmillan.

ⁱⁱⁱ Olk, T. (2009). Children, Generational Relations and Intergenerational Justice. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, M. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 188-201). Hampshire: Palgrave Macmillan.

^{iv} Hengst, H. (2009). Collective Identities En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, M. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 202-214). Hampshire: Palgrave Macmillan.

La particularidad principal sobre las formas estructurales en términos de generaciones – contrastada con las de clase y género – es la rotación relativamente rápida de sus miembros: en lo que respecta a la infancia, se podría decir que experimenta una movilidad del 100% hacia la adultez, es decir, un reemplazo total en cada generación (definida actualmente: cada 18 años). En esencia, esto no difiere de otras unidades generacionales (adultez, vejez) o incluso de grupos de género. Los reemplazos aquí, también, se realizan de manera automática – incluso si toman más tiempo – dependiendo de las circunstancias históricas y sociales. La clase social no predice un automatismo similar en cuanto al reemplazo de sus miembros; sin embargo, extiende su existencia más allá de sus miembros individuales.

Aplicaciones de una perspectiva estructural¹⁴

Por supuesto, uno puede preguntarse por qué es necesario o importante introducir una perspectiva estructural sobre la infancia – una perspectiva que debe ser en términos generacionales. La respuesta inmediata es que continuamos con esta tarea porque esperamos que se generen ideas que no serán producidas por otras perspectivas, incluidos los enfoques arraigados en el estudio del niño y su fase de vida. Debe tenerse en cuenta que, como forma estructural, la infancia se abstrae de niños individuales y, por lo tanto, el método para adquirir una visión de la infancia, tanto histórica como generacionalmente, no exige necesariamente que los niños sean observados o se les interroge directamente. Lo que estamos buscando es el mundo de la vida de los niños o el marco dentro del cual los niños guían sus vidas. Al final del día, obviamente es de gran importancia cómo los parámetros cercanos y distantes afectan a los niños, pero sabemos igualmente que muchos, quizás la mayoría, de estos poderosos parámetros que influyen en las vidas de los niños se ponen en marcha sin tenerlos en cuenta a ellos, ni a la infancia misma.

De nuevo, es útil hacer una comparación con la clase y el género. Como sabemos, se obtiene una visión importante sobre la clase social “en sí misma”, es decir, sobre sus circunstancias objetivamente reconocidas, sin saber nada sobre los trabajadores individuales y asalariados; del mismo modo, podemos obtener valioso conocimiento acerca de la relación entre hombres y mujeres al estudiar los desarrollos históricos de la sociedad, de nuevo, sin haber conocido a una sola mujer u hombre.

Por lo tanto, siguiendo nuestra definición de infancia como una forma estructural, tendremos que – con el fin de familiarizarnos con las circunstancias que rodean la vida de los niños – tener en cuenta y estar profundamente informados acerca de los parámetros que describen y explican estas circunstancias de la vida.

En un contexto histórico – lo que llamamos el desarrollo de la infancia – debe seguir el conjunto de parámetros a medida que cambian e interactúan entre sí. Esto es – de una manera quizás vaga e incompleta – lo que hizo el historiador Philippe Ariès al seguir el desarrollo de la infancia desde un momento en que no fue, supuestamente, parte de la conciencia de la gente, a través de “un largo proceso de segregación (...) que ha continuado hasta nuestros días, y que se denomina escolarización [- este] aislamiento escolar de los niños y su entrega a la racionalidad” (Ariès, 1982, 7). Podemos hablar de una institucionalización de la infancia y, más específicamente, de una escolarización de esta como resultado de las demandas de una

economía y una política cambiante. Estos desarrollos cambiaron dramáticamente los mundos de la vida de los niños. Aunque hubo actores que trabajaron arduamente por escolarizar a los niños, uno se pregunta si este habría sido el caso si no se hubiera entendido como un interés indispensable del comercio, la creciente industria, la sociedad en general, etc.

Cuando la antropóloga Ruth Benedict en un artículo famoso sugirió que "Desde un punto de vista comparativo, nuestra cultura llega a extremos al enfatizar los contrastes entre el niño y el adulto" y comentó que "Estos son todos dogmas de nuestra cultura, dogmas que, a pesar de las realidades de la naturaleza, otras culturas comúnmente no comparten" (Benedict, 1938), su enfoque no fue - curiosamente - ni la socialización ni el niño como tal. Más bien fue el resumen de observaciones sobre la posición generacional de la infancia, a partir de varias culturas durante el primer tercio del siglo XX. Lo mismo sucedió con su colega Margaret Mead, quien - aprovechando las experiencias de culturas coexistentes - observó diferentes relaciones *entre generaciones*. Ella distinguió tres culturas diferentes: "La *postfigurativa*, en la que los niños aprenden principalmente de sus mayores; la *cofigurativa*, en la que tanto los niños como los adultos aprenden de sus compañeros, y la *prefigurativa*, donde los adultos también aprenden de sus hijos" (Mead, 1972, 31). Lo que Benedict y Mead señalan como diferencias utilizando la evidencia contemporánea, también, se puede apreciar como cambios en las comparaciones históricas de culturas y sociedades. Sin embargo, las preguntas interesantes son por qué existen estas diferencias, cuál es su naturaleza y por qué las relaciones generacionales cambian históricamente.

Las respuestas sociológicas a estas preguntas no se pueden encontrar en las cambiantes disposiciones individuales, ni en la preparación psicológica,¹⁵ sino en la transformación de la cultura y la sociedad. Las personas responden a nuevas figuraciones de condiciones económicas, sociales y tecnológicas; y los grupos sociales entran en nuevas constelaciones tanto a nivel social como local y familiar.

Esto puede ser difícil de apreciar, en lo que se refiere a los niños, porque no estamos acostumbrados a entender a los niños en términos estructurales. En principio, la situación es comparable a las áreas con las que tenemos mayor familiaridad. No cabe duda, por ejemplo, de que las relaciones entre mujeres y hombres han cambiado a lo largo del tiempo (y que las culturas contemporáneas muestran diferencias de género). Estos cambios difícilmente se han producido - en parte - debido a ciertos cambios intrínsecos en hombres y/o mujeres, pero principalmente porque los roles de género cambian como resultado de alteraciones sociales. Las mujeres comenzaron a recibir educación y eventualmente se unieron a los hombres y al mercado laboral. Por lo tanto, las relaciones de género adoptaron nuevas formas y contenidos en conjunto con la transformación estructural, facilitada a través de la agencia de mujeres (y quizás, también, de algunos hombres, que, desde varias posiciones, la consideraron de su interés).

Parece fácil apreciar cambios en áreas tan familiares relacionadas con colectivos de adultos. ¿Ha habido cambios similares entre generaciones? Según lo sugerido por Benedict y Mead, los niños asumen diferentes posiciones frente a los adultos en diferentes culturas o sociedades. Por supuesto, nada cambia el hecho que todos y cada uno de los niños se dirigen hacia la adultez; son las condiciones o las circunstancias bajo las cuales hacen esto las que difieren. En otras palabras, la *infancia en términos estructurales* es la que asume diferentes formas como resultado de las transformaciones sociales.

Los ejemplos de Ariès, Benedict y Mead ilustran en parte un desarrollo histórico y, en parte, variaciones interculturales en el marco dentro del cual los niños llevan sus vidas. Estos cambios y variaciones se han producido básicamente debido a los cambios exigidos por la economía y la política. No por eso son menos reales, y depende de los investigadores de infancia descifrar los nuevos contextos de importancia para la vida de los niños.

Un ejemplo interesante e importante de las cambiantes relaciones intergeneracionales puede derivarse de desarrollos demográficos, es decir, desarrollos en los que los niños no pueden ser acusados de ser los causantes, pero que, sin embargo, los impactará fundamentalmente. En primer lugar, una pirámide de población nos ayuda a visualizar cómo la infancia ha ido ocupando menos espacio a lo largo del tiempo; de ahí que su forma estructural se minimice – casi literalmente. Los factores responsables de estos cambios demográficos son unos que, en otros aspectos, influirán en la infancia, tales como el crecimiento económico, la industrialización, la urbanización, la mejora de la salud, la secularización, la individualización, la educación, la privatización de la familia, etcétera. Como resultado, la infancia se ha vuelto más pequeña – tanto a nivel familiar como a nivel social. La actitud se ha tornado más sentimental, más protectora – por lo menos a nivel familiar. El sociólogo James Coleman ha utilizado las estadísticas de EE. UU. para mostrar cómo el desarrollo afecta a los niños en términos relativos: debido a los cambios demográficos, la proporción de hogares sin niños viviendo en ellos ha aumentado de un 27 por ciento en 1870 a un 64 por ciento en 1983. Durante el mismo tiempo, el ingreso per cápita de los niños en relación con los adultos disminuyó del 71 al 51 por ciento (Coleman, 1990, 590).

Este ejemplo demuestra cómo el desarrollo estructural impacta la infancia de diferentes maneras, ya sea hablando a nivel familiar o a nivel social. Se puede argumentar que las relaciones entre los hijos y sus propios padres se han vuelto más estrechas, de cuidado y más protectoras, mientras que a nivel social se entienden en términos “de negligencia o indiferencia estructural”, para usar una frase del sociólogo alemán Kaufmann (2005, 152ff)¹⁶. Cuando observamos las cifras de Coleman, es fácil apreciar que la disminución en el ingreso de los niños en relación con todos los adultos es el resultado del hecho de que cada vez hay menos adultos, es decir, menos padres que actualmente asumen la responsabilidad de los niños. Incluso si es (aún) cierto que la mayoría de los adultos han sido o serán padres, es también cierto que en la actualidad los niños como colectivo corren un mayor riesgo de bajos ingresos o pobreza que los adultos como colectivo. Cuanto más baja es la tasa de natalidad, más probable es que este escenario sea cierto. En épocas anteriores, como sugieren las cifras de Coleman, tanto los recursos como las responsabilidades se distribuyeron de manera más equitativa tanto en la vida como en la comunidad.

Los ejemplos de la influencia de los parámetros estructurales en la infancia y en los niños son innumerables. No se hace referencia a ellos para sugerir que son superiores a otros métodos utilizados para lograr comprender la infancia, pero se deben tener en cuenta como un método adicional para llegar a comprender cómo se desarrolla la infancia y cómo los niños como grupo social o colectivo se comparan con otros grupos generacionales. No es precisamente el caso de

que el desarrollo tenga un impacto negativo sobre los niños o la infancia. El punto no es, en primer lugar, hacer esta pregunta. El punto es encontrar el impacto que estas macro variables tienen sobre la infancia.

En años recientes, en especial durante las últimas dos décadas, se ha evidenciado un gran crecimiento en la tecnología informática. Margaret Mead desconocía esto, incluso, aunque lo hubiera previsto en su libro mencionado anteriormente. Si seguimos su manera de pensar, muchos aspectos indican que los niños tendrán ventajas comparativas significativas en relación con las personas mayores en la sociedad, y las generaciones mayores podrían sufrir grandes inconvenientes al intentar dominar esta nueva tecnología. Al mismo tiempo, la generación más antigua es cada vez más numerosa y, por lo tanto, está ganando más y más poder político. Es difícil decir cómo se definirá este desarrollo, tanto a nivel social como familiar.

Lo que sí es cierto es que estudiar las interrelaciones entre generaciones como formas estructurales será indispensable si queremos prever y posiblemente mejorar el futuro de la infancia. Para llegar a un acuerdo con el futuro de la infancia debemos pensar creativamente en las figuraciones futuras de parámetros parcialmente conocidos, y en particular, en sus valores cambiantes. De nuevo, esto es completamente diferente a prever el no menos importante futuro del niño.

Notas

1. Parsons puede haber tomado prestado la expresión de Ortega y Gasset, quienes hablaron de los niños como una "irrupción vertical" de bárbaros (ver Maillassoux, 1994, p. 219) – es decir su intrusión (no autorizada) y su invasión (hostil).
2. Las referencias a Parsons y Davis se hacen, por una parte, porque son sociólogos y, por otra parte, porque su trabajo – elaborado y argumentado deliberada y conscientemente – fue indicativo de la percepción de nuestra cultura sobre la posición de los niños, es decir, en espera. Numerosas expresiones en el lenguaje coloquial y en documentos políticos (ver James y James, 2008) hablan de niños solamente en su futuro, como "los niños son nuestra próxima generación", "los niños son nuestro futuro", etc.
3. La expresión, ahora frecuentemente encontrada, de que los niños en el pensamiento sociológico tradicional se perciben como "no seres humanos sino como seres en devenir" se formuló originalmente durante este período. (ver Qvortrup, 1985, p. 132).
4. Por supuesto la duración del periodo de infancia ha cambiado históricamente (ver Gillis, 1974, p. 2, 104 y 208) y es debatible. Incluso se pudo haber adicionado más unidades generacionales, como la adolescencia. Sin embargo, es el principio detrás de estas relaciones el aspecto importante que se debe observar.
5. La flecha descendente puede ser llamada la flecha psiquiátrica o psicoanalítica en la medida que un adulto puede ser analizado volviendo a los eventos y experiencias de la infancia para interpretar un estado adulto y/o posiblemente remediar calamidades. La clave para comprender, por ejemplo, las psicopatologías en adultos se dice que se encuentra en la infancia pasada, de igual manera, así como la clave para entender las fortalezas de los niños como adultos se encuentra en la infancia actual.
6. Dieciocho años es actualmente la edad común en la que termina el periodo de la infancia, alineado también con la definición establecida por UNCRC (siglas inglesas de United Nations Convention on the Rights of the Child – Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño).

7. En la OBE (Outcome-based education – educación basada en resultados), y otras orientaciones se justifica cualquier método que conduzca al resultado deseado, dado que la adultez es primordial.
8. Si todas las personas “no integradas” son niños, es otra pregunta, la cual no deja de tener interés; por lo tanto, los adultos que debido a, por ejemplo, locura, deficiencia mental o abuso de drogas, por ejemplo, son privados de su mayoría de edad en los tribunales; se convierten en menores legales; así, de cierta manera, han sido devueltos al estatus de infancia.
9. Por supuesto, otras formas como la juventud o la adultez también podrían haber sido representadas, pero el número no es importante para el argumento.
10. No hace falta decir que, al final del día, estos parámetros son artificiales de acuerdo con la famosa frase de Marx de la ideología alemana: "Los hombres hacen su propia historia, pero bajo condiciones de su propia elección". ¡Otra cuestión es si los niños deben ser incluidos en esta noción de "hombres"! Ver otros capítulos de este volumen sobre la agencia para niños, por ejemplo, los de James y Corsaro.
11. De este modo, es posible combinar la infancia con las infancias, es decir, las formas singular y plural. Todos los diferentes periodos individuales de las infancias desaparecen, pero permanece la infancia como forma estructural.
12. Es decir, los valores del parámetro económico no cambian exactamente a la misma frecuencia que los valores de, por ejemplo, los parámetros tecnológicos, culturales o sociales, que probablemente tengan un ritmo diferente que, por ejemplo, el parámetro discursivo.
13. La pregunta es entonces si deberíamos hablar aquí de infancia o infancias.
14. Con el fin de evitar las críticas por unilateralidad, y aún más por determinismo, enfatizaré que los niños como actores tienen un lugar significativo en esta discusión. En primer lugar, en la división del trabajo de este manual se le da espacio en varios capítulos (ver, por ejemplo, aquellos de James, Corsaro y Nieuwenhuys). En segundo lugar, las actividades de los niños – pertenecientes a ordenes sociales transformantes – siempre deben ser parte de cualquier descripción de formas estructurales, ya que son cambiantes (ver Qvortrup, 1995), sobre el cambio y la continuidad de las actividades obligatorias de los niños; ver también Corsaro, 2005, p. 33ff). La medida en que la agencia de los niños puede impactar la infancia como una forma es otro asunto.
15. deMause se aproxima a tal interpretación con su teoría psicogenética de la historia (deMause, 1975, p. 3). Su rechazo hacia el papel de la tecnología y la economía en beneficio de los cambios de personalidad deja a su teoría con una credibilidad limitada entre los científicos sociales.
16. La lengua alemana permite una distinción útil entre estas cualidades de relación: a nivel familiar *Beziehungen* (relaciones) y a nivel social *Verhältnisse* (cf. *Klassenverhältnisse*) (Relaciones. Relaciones de clase). (ver Honig, 1999)

Referencias

- Alanen, L. (1992) *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question? In Sociology*, Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä.
- Alanen, L. (1992) *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Ambert, A.-M. (1986) 'Sociology of Sociology: The Place of Children in North American Sociology', *Sociological Studies of Child Development*, Vol. 1, pp. 11–31.

Ariès, Ph. (1982) *Barndommens historie* (abbreviated Danish edition of L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime, 1960, including the author's preface to the new French edition from 1973). Copenhagen: NNF Arnold Busck.

Benedict, R. (1938) 'Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning', *Psychiatry*, 1(2): 161–167.

Coleman, J.S. (1990) *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA. and London: Belknap Press of Harvard University Press.

Corsaro, W.A. (2005) *The Sociology of Childhood*. Thousands Oaks, California: Pine Forge Press.

Davis, K. (1940) 'The Child and the Social Structure', *The Journal of Educational Sociology*, 14(4): 217–229.

deMause, L. (1975) 'The Evolution of Childhood', in Lloyd deMause (ed.) *The History of Childhood*. New York: The Psychohistory Press, pp. 1–73.

Fürstenau, P. (1973) *Soziologie der Kindheit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Gillis, J.R. (1974) *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations 1770 – Present*. New York and London: Academic Press.

Hardman, Ch. ([1973] 2001) 'Can There Be an Anthropology of Children?', *Childhood*, 8(4): 501–517.

Honig, M.-S. (1999) *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honig, M.-S., H.R. Leu and U. Nissen (1996) 'Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster', in M.-S. Honig, H.R. Leu and U. Nissen (eds) *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa, pp. 9–29.

James, A. and A. James (2008) 'Changing Childhood in the UK: Reconstructing Discourses of "Risk" and "Protection"', in A. James and A. James (eds) *European Childhoods: Cultures, Politics and Childhoods in Europe*. Palgrave Macmillan: Houndmills, Basingstoke, pp. 105–128.

James, A., C. Jenks and A. Prout (1998) *Theorizing Childhood*. Polity Press: Cambridge.

Kaufmann, F.-X. (2005) *Schrumpfende Gesellschaft: Vom Bevölkerungsrückgang und seine Folgen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mayall, B. (1996) *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.

Mead, M. (1972) *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*. Herts: Panter Books.

Meillassoux, C. (1994) 'Kapitalistische Produktion von "Überbevölkerung" in Afrika', *Das Argument* 204, 36(2): 219–232.

Parsons, T. (1964) *The Social System*. London: Free Press.

Prout, A. and A. James (1990) 'A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems', in A. James and A. Prout (eds) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press, pp. 7–34.

Qvortrup, J. (1985) 'Placing Children in the Division of Labour', in P. Close and R. Collins (eds) *Family and Economy in Modern Society*. Basingstoke and London: Macmillan, pp. 129–145.

Qvortrup, J. (1993) Nine Theses about 'Childhood as a Social Phenomenon', in J. Qvortrup (ed.) *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*. Eurosocal Report 47, Vienna: European Centre, pp. 11–18.

Qvortrup, J. (1995) 'From Useful to Useful: The Historical Continuity of Children's Constructive Participation', *Sociological Studies of Children*, Vol. 7, pp. 49–76.

Sgritta, G.B. (2002) 'Inconsistencies: Childhood on the Economic and Political Agenda', in F. Mouritsen and J. Qvortrup (eds) *Childhood and Children's Culture*. Odense: Odense University Press, pp. 209–260.

Thorne, B. (1987) 'Re-Visioning Women and Social Change: Where Are The Children?', *Gender and Society*, 1(1): 85–109.

Zeihner, H. (1996) 'Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie', *Zeitschrift für Sozialisationssforschung und Erziehungssoziologie*, 16(1): 26–46.

4.2. Versión final capítulo 2: Agencia

James, A. (2009). Agency. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p.34-45) Hampshire: Palgrave Macmillan.

2

Agencia

Allison James

Introducción

Al explorar la idea de agencia¹ de los niños², este capítulo introduce lo que ha sido, en muchos aspectos, uno de los desarrollos teóricos recientes más importantes en la historia de la Nueva Sociología de la Infancia³ – el cambio de ver a los niños como actores sociales; una percepción transformadora que data de la década de los años 70. Esto conlleva, como lo veremos durante el desarrollo de este capítulo, a una visión de los niños como personas que ameritan ser estudiadas “por derecho propio y no solo como receptores de la enseñanza adulta” (Hardman, 1973, 87), y es un cambio en la percepción del rol de los niños que los enfatiza como agentes sociales. Es decir, como señaló Mayall, los niños son vistos como personas que pueden marcar una diferencia sobre “una relación, una decisión, el funcionamiento de un conjunto de supuestos o restricciones sociales” a través de sus acciones individuales (2002, 21). Como este capítulo explora lo que el enfoque en la agencia de los niños ha logrado alcanzar, entonces, se trata de una conceptualización no solo de lo que es la “infancia”, sino también de la manera en la que los niños pueden ser reconocidos como participantes activos en la sociedad. Sin embargo, es un cambio importante en el pensamiento que tiene consecuencias que van más allá de la Nueva Sociología de la Infancia, ya que refleja las experiencias cotidianas de los niños en comunidades alrededor del mundo. El objetivo de este capítulo es, por consiguiente, no solo enmarcar el desarrollo histórico y la importancia de esta epistemología cambiante dentro de las ciencias sociales, sino también resaltar su importancia socio política para las experiencias propias de los niños.

¿Ser o convertirse en individuo?

Lee observó que “A menudo, se marca una división entre ‘seres humanos’ adultos y niños ‘en devenir’” (2001, 7). Tal distinción, indica el autor, muestra que hemos:

Crecido acostumbrados a entender la infancia *a través* de la adultez, interpretando todo lo que los niños hacen, o se les hace a ellos, en términos de cómo esto afectará su recorrido hacia la adultez, o en términos de lo que nos dice acerca

¹ En el campo de la sociología, agencia se entiende como la capacidad de un individuo de tomar decisiones que no están intervenidas por ningún ente externo. Es la capacidad que tiene el individuo de actuar en su propio mundo. Es la propia acción del sujeto y su capacidad de actuar.

² En el campo de la Nueva Sociología de la Infancia, el término “*children*” no tiene representación de género, por lo que en esta traducción no se diferenciará entre niños y niñas, sino que se hablará de niños en general.

³ Entiéndase “Nueva Sociología de la Infancia” como el equivalente de Childhood Studies, también conocida como “Estudios de Infancias” y “Sociología de la Infancia” y “Nuevo Paradigma de la Infancia”. Se precisa emplear el término “Nueva Sociología de la Infancia” por su recurrencia en la literatura hispanoamericana.

de cuán lejos un niño ha llegado. Las vidas y las actividades de los niños en el presente todavía están concebidas, en general, como una preparación para el futuro (2001, 8).

Y, como la adultez, tradicionalmente, representa de alguna manera la culminación del recorrido de los niños, se supone que es:

La estabilidad e integridad adulta... (la que) les permite actuar en la sociedad, participar independientemente en actividades serias como el trabajo y la política (mientras que) la inestabilidad de los niños y su incompletitud significa que a menudo se les entiende solo como receptores pasivos y dependientes de las acciones de los adultos (2001, 8).

Y, de hecho, antes de la década de los 70, fue precisamente esa visión de los niños la que predominó en las ciencias sociales. El estudio de los niños como actores sociales individuales simplemente no era aún parte de la agenda de las ciencias sociales, y a los niños se les estudiaba, predominantemente, como representantes de una categoría cuya importancia yacía, principalmente, en lo que revelaban acerca de la adultez.

El predominio de este punto de vista se remonta al crecimiento y a la influencia por parte de la psicología del desarrollo, pues el estudio sobre los niños había sido durante mucho tiempo su especialidad y su campo de experiencia. Desde finales del siglo XIX, se han observado y estudiado intensamente a los niños. Sin embargo, no fue por el interés intrínseco de entender lo que significaba ser un niño o para obtener un vistazo de sus vidas cotidianas. Estos primeros científicos veían a los niños, principalmente, como personas que eran interesantes por lo que revelaban acerca de las fuentes y los orígenes de la humanidad en general. Sin haber sido todavía contaminados, por su poco contacto con el mundo social, los niños eran vistos como aptos para ser investigados por aquellos científicos interesados en descubrir las etapas de desarrollo a través de las cuales podrían ser trazados los cambios fisiológicos y psicológicos que ocurren entre la “infancia” y la “adultez”. Atribuyendo al punto de vista de que el crecimiento del cuerpo y de la mente del niño fueron moldeados por un “núcleo normal de desarrollo desenvolviéndose según principios biológicos”; consecuentemente, estos primeros estudios sobre el niño marcaron el camino para que la psicología del desarrollo después se preocupara por descubrir las numerosas similitudes del desarrollo físico y psicológico que ayudan a transformar “niños” en “adultos” (Burman, 1994, 12). Dentro de este enfoque, sin embargo, se les otorgó importancia a los niños como individuos si se desviaban del modelo “estándar” de “el niño (en desarrollo)”, el cual emergía gradualmente. Entonces, para la década de los 30, como muestra Burman:

Se trazaron líneas claras que diferenciaban la elaboración de normas de desarrollo para uso diagnóstico (visto como el dominio de la psicología general y la medicina) y el psicoanálisis (visto como el escenario de rasgos de personalidad particulares y procesos idiosincrásicos específicos). (1994, 13).

Por lo tanto, para la psicología del desarrollo, y dentro del trabajo de uno de sus defensores más destacados, Jean Piaget, el niño individual, el niño a quién él estudió en su laboratorio, irónicamente, solo fue de interés debido a lo que ese niño reveló acerca del pensamiento de los niños *en general*. La

preocupación de Piaget era comprender cómo los niños desarrollaban la característica de racionalidad del pensamiento adulto. Por lo tanto, se dispuso a trazar, sistemáticamente y a través de la experimentación, los cambios que ocurren en las formas de pensar de los niños, a medida que crecen y aprenden gradualmente, y en las formas de adaptarse a entornos más complejos. Y en la construcción de su camino jerárquico y universal del desarrollo humano, las acciones y reacciones de niños individuales fueron interesantes "en la medida en que fueron instanciados y proporcionaron un foro para investigar preguntas epistemológicas generales acerca del origen y crecimiento del pensamiento" (Burman, 1994, 153). En consecuencia, Burman concluye, "Piaget describió un sujeto que está irrevocablemente aislado y posicionado fuera de la historia y de la sociedad", y un sujeto, en gran parte, sin subjetividad ni individualidad (1994, 154).

Sin embargo, no fue solo en la disciplina de la psicología del desarrollo que la vida actual de los niños, como actores individuales, jugó un papel secundario dentro del enfoque de los niños en "devenir". Dentro de la escuela de cultura y personalidad de antropología que floreció en los Estados Unidos a finales de la década de los años 20 –y que continúa hasta el presente, véase, por ejemplo, Levine 1994¹ – el futuro que representan los niños es, también, un enfoque clave. Como antropólogos sociales que buscan comprender lo que hay detrás de las diferencias culturales, el estudio sobre los niños se utiliza para contrarrestar las tendencias universales de la teoría del desarrollo al demostrar los efectos que una cultura puede tener sobre el desarrollo del niño. Así, a través de su trabajo con niños y jóvenes en Samoa, Mead (1928) pretendió demostrar las maneras en las que la cultura puede afirmar el camino del desarrollo desde la infancia hasta la adultez, y pudo revelar, entre los jóvenes de Samoa, la ausencia de lo que, en esa época, era considerado como la rebeldía universal "natural" de la adolescencia. Del mismo modo, al concentrarse en las prácticas de crianza de los niños de Zuni, Donu y Kwakiutl, Benedict (1935), también, demostraron la plasticidad del desarrollo de los niños, encontrando diferencias marcadas en las responsabilidades dadas a los niños en diferentes sociedades. Por lo tanto, a pesar de ofrecer un importante desafío a la idea del universalismo de las trayectorias de los niños hacia la adultez que suponían las teorías del desarrollo, los escritores de cultura y personalidad, también, se enfocaron en los niños, principalmente, como seres en devenir, en lugar de seres como tal. Estudiaron a los niños para conocer más sobre los procesos de reproducción cultural, en vez de entender sus vidas actuales.

Y dentro de la sociología, el panorama no era mejor. El estudio de las vidas y las experiencias de niños individuales fueron encasilladas en un interés general por la socialización² (ver Prout y James, 1990). Considerado como el proceso por el cual los niños eran informados y transformados en miembros de la sociedad, la teoría tradicional de la socialización se basó, principalmente, en los conceptos y modelos de la psicología del desarrollo y argumentó que:

Agentes socializadores (quienes) enseñan, sirven como modelos e invitan a la participación. A través de su habilidad para ofrecer gratificación y privación, inducen cooperación y aprendizaje y previenen desviaciones perturbadoras. (Elkin, 1960, 101)

¹ LeVine, R., Dixon, S., Levine, S., Richman, A., Leiderman, H., Keefer, C., & Brazelton, B. (1994). *Child Care and Culture: Lessons from Africa*. New York: Cambridge University Press.

² Socialización: Mecanismo por el cual una comunidad enseña a descubrir a sus nuevos integrantes, las normas, los valores y las creencias que ellos mismos guardan en lo más profundo de su ser, como signo de su individualidad, y que invariablemente coinciden con las normas, valores y creencias que profesa la comunidad en que habitan.

Al lograr su auge en la obra de Talcott Parsons (1951), como observa Lee, la socialización fue vista como "un proceso que rescata a cada niño de lo incompleta que es la 'naturaleza', y, por lo tanto, rescata a la sociedad del desorden y la decadencia que resultaría si su población estuviese incompleta" (2001, 40). Una vez más, por lo tanto, la atención se centró en la categoría de niños que proporcionan el vehículo para la reproducción de la vida adulta, esta vez, haciendo énfasis en el papel facilitador de las instituciones sociales como la familia y la escuela.

En las tres áreas –psicología del desarrollo, antropología social, sociología – previo al cambio de paradigma que ocurrió en los años 70 y 80, se evidenciaron similitudes en la manera como se conceptualizó "el niño" y en la manera como los niños fueron el foco de investigaciones científicas. Lee (2001, 42-43) ha descrito esto como un "marco dominante", el cual se puede resumir de la siguiente manera: aunque los niños son considerados insuficientes, incompletos y dependientes, la sociedad debe invertir en su cuidado, capacitación y educación, ya que son los niños los que representan el futuro del mundo social. Dentro de esta conceptualización de "el niño", por consiguiente, hubo poca cabida para la noción del niño agente –el modelo radicalmente diferente de "el niño" que se convertiría en característica clave del "paradigma emergente" dentro de la Nueva Sociología de la Infancia (Prout y James, 1990).

¿Una pausa en la tradición?

¿Qué explica entonces el cambio de paradigma que ocurrió en las décadas de los 70 y los 80? En parte, esto puede explicarse por los cambios en la teorización social que estaban ocurriendo en ese momento, detallados más adelante, pero también refleja una conciencia cambiante acerca del lugar y la posición de los niños en la sociedad. El año 1979 presenció el lanzamiento del Año Internacional del Niño y el surgimiento de la idea de los "niños del mundo"; lo cual, al mostrar a las audiencias occidentales las consecuencias que la guerra, el hambre y la pobreza tienen sobre los niños de todo el mundo, "lanzó la idea de la infancia en manifiesto" (Prout y James, 1990, 2). El abuso infantil, también, comenzó a convertirse en un tema más público, lo que generó una conciencia pública más amplia de que algunos niños no habitan en el mundo idílico de la "infancia feliz, segura, protegida e inocente" (Holt, 1975, 22-23). Los niños ya no podían ser vistos como aquellos que están, sin problema alguno, a la espera de la adultez. La infancia ya no era una cantidad conocida, ya que las imágenes de infancias, radicalmente diferentes, comenzaron a penetrar las pantallas de televisión de los hogares occidentales, y a poblar las vallas publicitarias de las calles occidentales.

Dentro de la academia, también, hubo signos de una crítica emergente y de una incomodidad frente a las perspectivas tradicionales sobre los niños. Psicólogos del desarrollo, como Donaldson (1978), empezaron a cuestionar algunos de los trabajos de Piaget sobre el desarrollo infantil, por ejemplo, demostrando que el contexto social del experimento de laboratorio, el cual no era familiar para los niños, inhibía sus respuestas. Cuando se cambió este contexto, se pudo demostrar que el pensamiento y el razonamiento de los niños eran mucho más sofisticados de lo que Piaget había sugerido (ver también McGarrigle y Donaldson, 1974). Por lo tanto, "lo que parece ser un razonamiento 'erróneo', en realidad muestra los intentos ingeniosos de los niños por crear significados sensatos de lo que son, para ellos,

situaciones y contextos sin sentido” (Woodhead and Faulker, 2005, 25). El trabajo del psicólogo soviético L.S. Vygotsky, contemporáneo con Piaget, también comenzó a considerarse importante por lo que reveló acerca del rol activo de los niños en el desarrollo humano. Argumentó que, a través de la interacción social, los niños aprendieron a interiorizar las habilidades y competencias que observaron en otros (ver, por ejemplo, Vygotsky, 1978). En este caso, “el niño” no solo participa en actividades como individuo que promueve cambios en la cognición de la manera prevista por Piaget; más bien, el niño se involucra en relaciones y actividades sociales de diferentes tipos y, por lo tanto, se posiciona, ante todo, como un actor *social*.

Dentro de las ciencias sociales, los años 50 y 60 evidenciaron el surgimiento de nuevos enfoques interpretativos e interaccionistas para la comprensión de la vida cotidiana, los cuales lanzaron un ataque crítico a la agenda funcionalista estructural. A través de su énfasis en el papel de las estructuras sociales e instituciones de la organización social, el funcionalismo estructural dejó poco espacio para considerar el rol que los individuos desempeñaban en la sociedad. Wong (1961) acusó a Parsons de tener una concepción de la humanidad demasiado socializada, mientras que Rafky (1973) y Mackay (1973), más tarde, criticaron la misma teoría de socialización al reclamar un papel más activo para los niños en el proceso de asimilación cultural. En otros lugares, el apogeo del estructuralismo y la semiología estaba generando interés en las maneras como la vida social no solo está ordenada, sino también aprehendida, a través del uso del lenguaje (ver Ricoeur, 1978) y de los símbolos y señales no verbales de la vida cotidiana (ver por ejemplo Hebdige, 1979). Por lo tanto, no es de sorprender que, en el momento en que Berger y Luckmann (1967) estaban explorando la construcción social de la realidad, surgiera un debate sobre el carácter de la infancia socialmente construida, siguiendo la famosa reclamación de Ariès de que “En la sociedad medieval, la idea de la infancia no existía” (1962, 125; James and Prout, 1990). En tal clima intelectual, la infancia ya no podría ser vista, simplemente, como la primera parte del curso de la vida.

Además, los movimientos contraculturales de la década de 1960, el auge del feminismo y los movimientos anticoloniales habían desafiado la hegemonía de las relaciones sociales y las políticas existentes, estimulando el interés de las ciencias sociales en la visión del mundo, articulada por diferentes grupos subculturales (ver Hall y Jefferson, 1976). Este trabajo reveló la existencia de perspectivas radicalmente alternativas en el mundo social que, finalmente, señalaron el fin de la teoría de la socialización tradicional. A través de su detallado trabajo etnográfico, Willis (1977) y luego Corrigan (1979) demostraron las formas sutiles en las que los jóvenes de la clase trabajadora aprendían a percibir el mundo social, los diferentes significados que a menudo se le atribuían, los desafíos que tuvieron y los cambios que le hicieron. Y fue dentro de esta tradición que Hardman (1973) se convirtió en uno de los primeros en sugerir que los niños, también, podrían habitar un “mundo autónomo y autorregulado, lo cual no necesariamente refleja el desarrollo temprano de la cultura adulta” en la que se les puede ver como actores sociales (1973, 87).

Pero, tal vez, de mayor importancia teórica para el cambio de paradigma que ocurrió en la conceptualización de los niños y la infancia, fue el reconocimiento, dentro de la teoría social, de la importancia de la gran división – y la necesidad de encontrarle alguna solución. Es decir, el

reconocimiento de la importancia para las ciencias sociales de aquellas teorías que intentaron explicar la estructura de la vida social y las que exploraron las acciones y los significados de los individuos; un primer intento de reconciliación con la teoría de estructuración ya había sido explicada por Giddens (1979). Allí, él sugirió que científicos sociales debían tener en cuenta tanto la agencia como la estructura en sus explicaciones del mundo social, como argumentó:

Cada acto que contribuye a la reproducción de una estructura es, también, un acto de producción y, como tal, puede iniciar un cambio al alterar la estructura al mismo tiempo que la reproduce. (69)

Teniendo en cuenta las maneras cómo los niños y la infancia han sido tradicionalmente conceptualizadas, no es sorpresa que este debate intelectual ayudara a impulsar el mayor cambio de paradigma que dio paso a la Nueva Sociología de la Infancia¹. Lo que logró el debate entre estructura y agencia fue generar preguntas importantes acerca del rol que los niños mismos tenían en su propio desarrollo y socialización – algo que, como ya se ha visto, había sido subestimado por el marco tradicional y dominante. Si Giddens tenía razón en cuanto a la interacción entre estructura y agencia, entonces, los niños, tanto como los adultos, podrían ser concebidos como participantes activos en la sociedad. Los niños podrían también ser vistos como contribuyentes de la formación de la sociedad, así como seres “socializados” por ella; de hecho, ya existían narraciones disponibles de la vida de los niños que indicaban cómo este proceso podía estar ocurriendo.

Publicado en 1979, el reporte de Bluebond-Langner sobre el mundo privado de los niños en riesgo de muerte revela “estructura” y “acción”, ambas activas, y presenta a los niños – literalmente – como actores en la narración de la muerte en una sala de pacientes con cáncer. Basado en un estudio etnográfico de nueve meses realizado por el Departamento de Pediatría en un gran hospital universitario del medio-oeste de los Estados Unidos, el propósito de Bluebond-Langner fue “acercase, lo más posible (a los niños) ... a sus pensamientos, a sus estrategias de interacción, y a su estructuración de la situación” (1979, xi). Asumiendo el punto de vista de Denzin de que las teorías tradicionales de socialización estructurales-funcionales y psicológicas-funcionales no logran vislumbrar los “aspectos cambiantes, creativos y de desarrollo de todo comportamiento humano”, Bluebond-Langner revela el rol de los niños en la estructuración de la vida cotidiana hospitalaria y la relación padre-hijo en la sala del hospital (Denzin, 1973 citado en Bluebond-Langner, 1979, 5). En sus palabras, ella quería mostrar “el rol del niño en la iniciación y conservación del orden social” – y procede a hacerlo de manera clara (1979, 5). Por consiguiente, ella muestra, por ejemplo, a los niños actuando como intérpretes activos del mundo social de la sala de cáncer:

Un niño de 5 años interpreta el llanto de su madre como indicador de que él está muy enfermo. “Mira la nariz roja de mi mami, es por mí. Todos lloran cuando me ven. Estoy muy enfermo”. También nota que recibe más regalos que su hermana. “Me dan más regalos que cuando me sacaron las amígdalas. Mi hermana sigue recibiendo los mismos” Por último, se ha estado comportando de manera que, usualmente, causaría reprimenda, y se da cuenta de que no es “reprendido” ... Él juega al papel de víctima y exige sus derechos basándose en el hecho de que

está realmente enfermo. Por ejemplo, al arrebatarse un juguete a su hermana, le dijo: "Dámelo, yo soy el que está enfermo, no tú". (Bluebond-Langner, 1979, 9).

Pero, a través de sus acciones, estos niños, también, ayudan a construir el mundo cotidiano hospitalario y sus estructuras. En una época en la que la muerte infantil por leucemia era más común que ahora, Bluebond-Langner argumentó que los niños con leucemia eran "una afrenta a la experticia de los doctores en cuanto a su formación, su profesión y su autoconcepción" ya que no pueden ofrecer fácilmente una cura o confort (1979, 219). Pero, tal como Bluebond-Langner lo expuso, los niños entraban en un juego de mutuo fingimiento con sus doctores y sus padres; si bien los niños simulaban desconocer que estaban enfermos o moribundos, ellos, obviamente, sí tenían conocimiento de esto. Era un juego, manifestó, que permitía a los "participantes cumplir sus expectativas de roles y conservar la membresía social ante una amenaza para dicha membresía" (1979, 219). Es decir, era un juego entre niños y adultos que permitía que el statu quo – de poder y autoridad en el entorno hospitalario, de ideas sobre la crianza de los hijos y de ideas sobre los niños – siguiera siendo el mismo ante una enfermedad progresiva y mortal.

Pero ¿qué implica exactamente el concepto de "actor social" y cómo se relaciona con el de "agencia"? Si bien el relato histórico planteado anteriormente detalla la aparición de esta idea en la Nueva Sociología de la Infancia en relación con el amplio desarrollo de la teoría social, sus matices y derivaciones aún no se han explorado. Esta es la tarea de la siguiente sección.

Actores, agentes y procesos de reproducción.

Actualmente, la idea de que los niños son actores sociales es habitual. Sin embargo, como se señaló anteriormente, esto tiene sus orígenes en los debates intelectuales de los años 60 y 70 que culminaron en un nuevo paradigma para el estudio social de la infancia. Resumiendo estos desarrollos de 1990, James y Prout proporcionan una definición de lo que esta noción de niños como actores sociales podría abarcar:

Los niños son y deben ser vistos como activos en la construcción de sus propias vidas, las vidas de quienes los rodean y las sociedades en las que viven. Los niños no son solo sujetos pasivos de estructuras y procesos sociales. (1990, 8)

Dicho esto, pensaron que era igualmente importante reconocer que:

Las relaciones sociales y las culturas de los niños son dignas de ser estudiadas por derecho propio, independientemente de la perspectiva y las preocupaciones de los adultos. (1990, 8)

Y, de hecho, estas dos afirmaciones siguen siendo importantes, ya que entrelazan los conceptos inseparables de actor y de agencia, una fusión que es fundamental para los estudios contemporáneos de la infancia – la Nueva Sociología de la Infancia. Tal y como escribe Mayall:

Sin embargo, es bastante claro, sin llevar a cabo estudios formales de investigación, que los niños son actores sociales: es decir, ellos participan en las relaciones familiares desde el principio;

expresan sus deseos, demuestran fuertes vínculos, como celos y deleite, y buscan justicia (2000, 21).

Pero, como ella continúa explicando, lo que realmente "puso a los niños en la sociología" fue el esfuerzo colectivo por decir más – es decir, por argumentar que tenían agencia (2000, 21). Para Mayall (2002) el actor es alguien que hace algo; el agente es alguien que hace algo con otras personas y, al hacerlo, hace que cosas sucedan, contribuyendo así a procesos más amplios de reproducción social y cultural. Por lo tanto, estudiar a los niños como actores sociales es verlos como “activos en la construcción de sus propias vidas” y con vidas que son “dignas de ser estudiadas por derecho propio” y no solo por lo que revelan acerca del futuro o acerca del desarrollo de la humanidad. Pero, siguiendo el argumento de Mayall, ver a los niños como agentes es considerar que, también, tienen un papel que desempeñar “en las vidas de quienes los rodean” en “las sociedades en las que viven”, y que construyen “relaciones sociales y culturas”. Esta concepción de lo que significa actuar es, entonces más desarrollada y aterrizada de lo que el concepto de “agencia” provee, y es esto lo que constituye el punto de partida para muchos estudios contemporáneos de la vida cotidiana de los niños.

Corsaro (2005), por ejemplo, se basa en esta concepción en su discusión de lo que él llama el proceso de reproducción interpretativa (véase también Corsaro, en este volumen¹). Basándose en su extenso trabajo de campo con niños en América e Italia, el cual ha explorado sus vidas sociales *como niños*, Corsaro desarrolló este término para capturar los “aspectos *innovadores* y *creativos* de la participación de los niños en la sociedad” (énfasis en el original, 2005, 18). Para él, la noción de reproducción no es un proceso pasivo que describa a los niños “simplemente interiorizando la sociedad y la cultura” (2005, 19). En cambio, la reproducción se refiere al doble proceso de los niños que, por un lado, “contribuye activamente a la producción y cambio cultural” y, por otro lado, se ve limitado por las “sociedades y culturas a las que pertenecen” (2005, 19). Los niños, afirma él, participan en rutinas culturales, como aprender a hablar y a jugar *el escondite* con sus padres, desde una edad muy temprana, es decir, los niños son actores sociales desde el principio. Pero, a medida que actúan, con el tiempo, los niños también:

Se esfuerzan por interpretar o dar sentido a su cultura y participar en ella. Al intentar dar sentido al mundo adulto, los niños llegan a producir colectivamente sus propios mundos y culturas. (2005, 24)

Sin embargo, este proceso de reproducción no es lineal, ni es una copia exacta, ya que hay un gran número de malentendidos, ambigüedades y dificultades que los niños necesitan resolver e interpretar en el camino. Y, como actores que tienen agencia, lo hacen. Así, por ejemplo, Corsaro (1985) muestra cómo los niños de guardería refuerzan la regla de la escuela que les prohíbe traer artículos personales de la casa a la escuela, porque a menudo se convierten en el foco de disputas, al reinterpretarla activamente. Al prohibírseles tener a la vista estos artículos en el salón de clases, los niños escondían carros pequeños, dulces y animales de juguete en sus bolsillos. Se los enseñaban a sus amigos en secreto y fuera de la vista

¹ Corsaro, W. (2009). Peer Culture. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (p. 301-315). Hampshire: Palgrave Macmillan.

de los maestros. Y el hecho de que obedecieran la regla establecida (¡pero también que no lo hicieran!), la refuerza y la reproduce.

Sin embargo, como señala Corsaro, lo que este acto de desafío logra es ayudar a construir una cultura de pares entre los mismos niños, y en la Nueva Sociología de la Infancia, la agencia colectiva de niños se ha convertido en un foco importante de estudio. El trabajo de Connolly (2004), por ejemplo, muestra las diferentes rutas de las manifestaciones de masculinidad que los chicos de clase media y de clase trabajadora del norte de Irlanda adoptan en su participación diaria con las reglas escolares y en las actividades de juego. Los chicos de clase media actúan de manera que demuestran su "aceptación de ser controlados y su énfasis en el conocimiento y en las habilidades mentales", una obediencia colectiva que reproduce no solo los entornos escolares, sino también los entornos de sus hogares (2004, 150). Los niños de clase media afirmaron su masculinidad fastidiando a las niñas que jugaban a saltar la cuerda, y vigilando el comportamiento de cualquier niño que demostrara interés en unírseles. En contraste, los niños de la clase trabajadora actuaron de manera que enfatizaron las "preocupaciones prácticas y materiales", enfocándose en el "aquí-y-ahora y en la supervivencia", reflejando los vecindarios peligrosos, y a menudo violentos, en los que vivían (2004, 189). Para estos niños, la afirmación de la masculinidad era mucho menos cerebral, y por el contrario, implicaba:

Expresiones externas de masculinidad en términos de músculos y fuerza, así también como habilidades físicas tales como pelea y lucha ... (y), a través de los discursos sobre novias y novios, también hacen énfasis en ser atractivos físicamente y ... en demostraciones de (hetero) sexualidad. (2004, 193)

Sin embargo, no es solo en el contexto de la cultura de sus pares que la agencia de los niños –su capacidad para actuar creativamente y para hacer que sucedan cosas – puede ser vista. Los niños viven sus vidas dentro y entre un número de instituciones sociales, ya sea la escuela, la familia, el sistema legal. Son estas instituciones las que constituyen la estructura de la sociedad – es esa complejidad estructurada la que conforma las bases de nuestra vida cotidiana. ¿Cómo podría contribuir una consideración de los niños y de la infancia, centrada en la agencia, a comprender los problemas de la reproducción social y cultural?

Los niños como agentes

De acuerdo con Mayall (2002), se puede obtener un conocimiento significativo para la comprensión de la agencia de los niños a partir de la descripción realista y crítica de la relación entre la estructura y la agencia, la cual otorga importancia a la dimensión histórica de la vida social. A través de su énfasis en las permanencias como parte de la estructura social, permanencias que preceden y superarán lo individual, el realismo crítico resalta el carácter transformador de una vida social que ocurre en y por medio de relaciones sociales de diferentes tipos. Y, son estas relaciones sociales – las cuales se dan entre personas que ocupan posiciones sociales particulares – que pueden ser, sin intención (y en ocasiones con

intención), transformadoras de la estructura social. Para Mayall (2002, 33), la relación niño-adulto es de particular importancia para la Nueva Sociología de Infancia; una relación generacional y jerárquica que ofrece tanto oportunidades como limitaciones para la agencia de los niños. Por lo tanto, la preocupación no radica en explorar cómo los niños aprenden gradualmente a interpretar el mundo, ni en cómo alcanzan una comprensión de este para después reproducirla, aunque quizás de una manera modificada (ver la reproducción interpretativa de Corsaro descrita anteriormente). Aquí, el énfasis está en la contribución que las acciones de los niños, a lo largo del tiempo, podrían hacer en la continuidad del cambio estructural (James y James, 2004). Aquí, entonces, el sujeto de estudio no es el mundo de la vida del niño como agente individual, sino el niño como un miembro de la categoría generacional de los niños.

Esta perspectiva de investigación de los niños como agentes se ha caracterizado como el enfoque de grupos minoritarios en el sentido de que se trata de explorar las características de la agencia de los niños, en relación con su posición subordinada, frente a los adultos, dentro del orden social (James, Jenks y Prout, 1998). Esto se puede observar en la relación de un niño con un padre, de un alumno con un maestro o de un pequeño menor de edad con relación a una mayoría adulta. una mayoría de adultos. Estas posiciones sociales diferentes que usualmente pueden ser ocupadas *simultáneamente* por cualquier niño – y de hecho lo son – ofrecen diferentes oportunidades y limitaciones para que los niños actúen y, al hacerlo, ejerzan su agencia. Así, por ejemplo, en trabajos que exploran las experiencias de los niños ingleses dentro de la ruptura familiar, Smart, Neale y Wade (2001) revelan los diferentes tipos de agencia que los niños de diferentes familias pueden ejercer para mejorar los cambios que están ocurriendo en la vida familiar después del divorcio de sus padres.

Del mismo modo, en su investigación sobre la experiencia de niños con familias abusivas en Australia, Mason y Falloon (2001) revelan que los niños ejercen la agencia en forma de elección, es decir, que eligen no revelar sus experiencias a las agencias. Esta "elección" reflejó, asimismo, la comprensión de los niños sobre el cuidado familiar, lo cual sirve para equilibrar las desigualdades asociadas con el ejercicio de poder y de control. A diferencia de su experiencia con el poder de los adultos en el contexto de las escuelas, los niños sintieron que "sus padres sí se 'preocupaban' por ellos, lo cual proporcionaba cierta motivación, aunque fuera limitada, para la negociación y la agencia por parte del niño" (2001, 112).

Conclusión: agencia y acción

Para muchos adultos, el hecho de que se considere que los niños tienen agencia puede plantear preguntas sobre qué tipo de agencia podría ser y cuánta libertad se les puede permitir a los niños en el ejercicio de esta. Esta preocupación, por ejemplo, se expresa más prominentemente en los debates públicos sobre el acceso que tienen los niños a los medios de comunicación. Aquí, la aparente facilidad que tienen la mayoría de los niños con la tecnología (¡en comparación con la de muchos adultos!) y su fácil acceso a nuevos medios de comunicación de diferentes tipos ha provocado antiguos y nuevos pánicos morales acerca de la naturaleza de la infancia misma. Una característica principal de esta angustia, irónicamente, es si los niños deben considerarse como receptores pasivos de los mensajes de los medios de comunicación, o si en cambio, deben considerarse como entendidos y competentes; niños que son sabios con los medios, que toman decisiones activamente y que pueden ejercer control sobre ellos

(Buckingham, 2001). Sin embargo, como argumenta Buckingham, en lugar de simplemente celebrar o condenar el empoderamiento potencial de los niños como consumidores de los medios:

Debemos comprender el alcance – y las limitaciones – de las competencias de los niños como participantes en el mundo adulto. En relación con los medios de comunicación, debemos reconocer la capacidad de los niños para evaluar las representaciones de ese mundo que está a su disposición; y para identificar lo que podrían necesitar saber para hacerlo de manera más productiva y eficaz. (2000, 193)

Esa infancia está fragmentada por variables sociales tales como la clase, el género, la etnia y el estado de salud; no todos los niños pueden tener las mismas oportunidades de acceder a los medios de comunicación; de hecho, no todos los niños son igualmente competentes en su uso. Por lo tanto, a pesar de la frecuente vinculación de ideas de la agencia de los niños a una agenda política para exponer el estatus de minoría de los niños frente a los adultos, la agencia, a fin de cuentas, es un atributo de los niños individuales. Es algo que pueden o no elegir ejercer, en vez de ser un símbolo de su estatus social minoritario. Por lo tanto, esta observación plantea otras preguntas acerca de los derechos de los concernientes a la agencia. ¿Todos los niños tienen la misma capacidad de agencia? ¿Qué podría inhibir o prevenir de ejercerla a ciertos niños en particular, y bajo qué circunstancias?

Referencias

- Ariès, P. (1962) *Centuries of Childhood*. London: Jonathan Cape.
- Benedict, R. (1935) *Patterns of Culture*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bluebond-Langner, M. (1979) *The Private Worlds of Dying Children*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Buckingham, D. (2001) *After the Death of Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Burman, E. (1994) *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Connolly, P. (2004) *Boys and Schooling in the Early Years*. London: Routledge/Falmer.
- Corrigan, P. (1979) *Schooling the Smash Street Kids*. London: Macmillan.
- Corsaro, B. (1985) *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Corsaro, B. (2005) *The Sociology of Childhood*, 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Donaldson, M. (1978) *Children's Minds*. London: Fontana.
- Elkin, F. (1960) *The Child and Society*. New York: Random House.
- Giddens, A. (1979) *The Central Problems of Social Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Hall, S. and T. Jefferson (eds) (1976) *Resistance through Rituals*. London: Hutchinson.
- Hardman, C. (1973) 'Can There Be an Anthropology of Children?', *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4(2): 85–99. (Reprinted in *Childhood* (2001) 8(4): 501–517).
- Hebdige, D. (1979) *Subculture: The Meaning of Style*. London: Methuen.
- Holt, J. (1975) *Escape from Childhood*. Harmondsworth: Penguin.
- James, A. and A. Prout (eds) (1990) *Constructing and Re-constructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.
- James, A. and A.L. James (2004) *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- James, A., C. Jenks and A. Prout (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Lee, N. (2001) *Childhood and Society*. Buckingham: Open University Press.
- MacKay, R. (1973) 'Conceptions of Childhood and Models of Socialization', in H.P. Dreitzel (ed.) *Childhood and Socialization*. London: Collier-Macmillan.

- Mason, J. and J. Falloon (2001) 'Some Sydney Children Define Abuse: Some Implications for Agency in Childhood', in L. Alanen and B. Mayall (eds) *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London: Routledge/Falmer.
- Mayall, B. (2002) *Towards a Sociology of Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- McGarrigle, J. and M. Donaldson (1974) 'Conservation Accidents', *Cognition*, 3(4): 341–350.
- Mead, M. (1928 [1969]) *Coming of Age in Samoa*. Harmondsworth: Penguin.
- Parsons, T. (1951) *The Social System*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Prout, A. and A. James (1990) 'A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems', in A. James and A. Prout (eds) *Constructing and Re-constructing Childhood*. Basingstoke: Falmer Press.
- Rafky, D.M. (1973) 'Phenomenology and Socialization: Some Comments on the Assumptions Underlying Socialization', in H.P. Dreitzel (ed.) *Childhood and Socialization*. London: Collier-Macmillan.
- Ricoeur, P. (1978) *The Rule of Metaphor*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Smart, C., Neale, B. and Wade, A. (2001) *The Changing Experience of Childhood*. London: Polity Press.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Willis, P. (1977) *Learning to Labour*. Aldershot: Avebury.
- Woodhead, M. and Faulkner, D. (2000) 'Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children', in P. Christensen and A. James (eds) *Research with Children*. London: Falmer Press.
- Wrong, D. (1961) 'The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology', *American Sociological Review*, 26(2): 183–193.

Capítulo 5 – Conclusiones

Puesto que en este trabajo de grado uno de los objetivos fue el de conceptualizar la Infancia dentro de la Nueva Sociología de la Infancia (NSI), se puede concluir, después de haber realizado el ejercicio de traducción del capítulo 1: “La Infancia como Estructura”, escrito por Jens Qvortrup, y comprendido en el manual *The Palgrave Handbook of the Childhood Studies* que la *Infancia* es:

1. Un componente o unidad permanente de la sociedad que está atravesada por fuerzas estructurales externas, que la llevan a estar en constante cambio y a provocar un impacto en la vida de los niños.
2. Un término que se define dentro del estructuralismo, pero que, a su vez, hace un aporte innovador a la infancia, al adicionarle una perspectiva histórica y generacional, influenciada por parámetros sociales, culturales, económicos y políticos.

Asimismo, partiendo del hecho que el segundo objetivo fue conceptualizar al Niño dentro de la Nueva Sociología de la Infancia (NSI), se puede concluir, después de haber realizado el ejercicio de traducción del capítulo 2, *Agencia*, escrito por Allison James, y también, comprendido en el manual *The Palgrave Handbook of the Childhood Studies* que el *Niño* es:

1. Un actor social con agencia que es digno de estudiarse en sus propios términos y no como un niño que tiene relevancia, solo si se mira como futuro adulto.
2. Un actor social autónomo, creativo y pensante, que tiene la capacidad de transformar su propio mundo, el mundo que lo rodea, y la sociedad.

Haber realizado una tesis de maestría en infancia en torno a la traducción de dos capítulos completos del manual *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* para conceptualizar *la Infancia como forma estructural* y al *Niño con agencia*, es de suma relevancia, dado que, aunque el estructuralismo y la agencia no son temas recientes, sí vale la pena estudiarlos nuevamente hoy desde una perspectiva sociológica.

En este contexto, la presentación de las conclusiones se realizará mediante la respuesta a una serie de preguntas fundamentales derivadas del estudio realizado:

¿Qué hace al estructuralismo algo diferente y digno de ser estudiado en la teorización de la Infancia en la Nueva Sociología de la Infancia?

1. La infancia, desde su condición estructural en la NSI, se aparta de una mera visión periódica de la infancia individual. Hablar en estos términos permite pensar al niño dentro de una infancia que no está solamente fragmentada en periodos; es decir, ya no se piensa en el niño desde la observación de su vida personal y su desarrollo infantil.

Esta infancia “estructural” no se trata de un periodo que llega a su fin cuando los niños llegan a la adultez. Por el contrario, la infancia se concibe como un componente de la sociedad porque no desaparece. Aunque unos niños se convierten en adultos, otros nacen para integrarse a la infancia, y esto hace que sea permanente y que reafirme su presencia universal.

2. Este carácter estructural de la NSI desliga a la infancia de enfoques anticipatorios. Ya no se habla, entonces, de la infancia, únicamente, como un paso transitorio a la adultez, como una etapa preparatoria para que el niño se convierta exitosamente en un ser maduro y capaz.

Aquí, el énfasis no está en el devenir del niño, sino en una infancia que cambia en un determinado momento y lugar, cuando entra en interacción con ciertas fuerzas estructurales (o parámetros). Este conjunto de parámetros económicos, sociales, culturales, políticos y tecnológicos intervienen y causan cambios significativos en la vida de los niños, para bien o para mal.

3. Este enfoque estructural de la NSI ubica a la infancia en un contexto histórico. Si bien la infancia es permanente, esto no significa que no esté sujeta a cambios. Su continuidad a lo largo del tiempo exige que sea estudiada según los cambios externos que van ocurriendo en la historia. Por eso, cuando el historiador Ariès narra la infancia francesa del siglo XX, los parámetros a los que los niños se enfrentaban en esa época – familias extensas, problemas de higiene, mortalidad infantil, entre otros- hacen que el mundo de esos niños sea diferente de la infancia francesa contemporánea.

4. La infancia estructural se posiciona en un contexto generacional en la NSI. Desde esta premisa, es menester presentar las tres unidades generacionales del ser humano: la infancia, la adultez y la vejez. Estas unidades, incluyendo la infancia, obviamente, se ven afectadas o beneficiadas por los acontecimientos que están ocurriendo en una sociedad determinada.

Sin embargo, la fuerza y la intensidad con la que ocurren estos acontecimientos es lo que marca la diferencia del impacto. La infancia, como unidad generacional, experimenta el avance de la tecnología, por ejemplo, de una manera completamente diferente a como lo vive la vejez. Así, las condiciones estructurales promueven el estudio de las relaciones generacionales, para determinar de qué manera se están estableciendo dichas relaciones: a través del conflicto y/o la puesta en común.

5. Por último, la infancia en la NSI, como un segmento de la estructura social, favorece la dinamización del mundo de los niños, pues ellos deben reaccionar a los diversos parámetros - los medios, los recursos, la influencia - a los que se ven expuestos. La infancia contiene en sí misma una movilidad creativa que conduce a los niños a abordar, a resolver y a entender, por ejemplo, los diferentes conflictos que se les presentan a partir de sus intereses, sus capacidades y sus restricciones, entre otros.

¿Qué hace a la agencia algo diferente y digno de ser estudiado en la teorización del niño en la Nueva Sociología de la Infancia?

1. La NSI le confiere a la agencia una conceptualización más desarrollada. De hecho, la NSI inicia una profundización teórica, en la cual la agencia pasa de ser concebida simplemente como la capacidad de actuar, a un contexto más amplio de impacto individual y social. La agencia en la NSI es la capacidad que tiene el niño de actuar en la construcción de su propia vida, asumiendo roles e impactando vidas; de actuar con otras personas, produciendo y cambiando estructuras sociales y culturales; y de actuar en medio de los conflictos y las ambigüedades que se le presentan en el camino.

2. La NSI argumenta la premisa de que los niños como actores sociales tienen agencia. Comúnmente, el panorama superficial del niño como actor social, lo reduce a un individuo que hace algo, que puede expresar deseos, y que puede establecer relaciones socioafectivas. Sin embargo, el niño con agencia es un actor social que trasciende, ya que puede promover cambios y esto lo convierte en un contribuyente de la formación de la sociedad.

3. La NSI ha provisto una llave para que se abran aquellas puertas que proporcionan las “formas” como se relacionan los conceptos de *actor social* y de *agencia*. Dicha relación se

caracteriza, entonces, por estar alejada de la hegemonía adultocéntrica, pues los niños no son sujetos pasivos, sino activos en la construcción de sus propias vidas, las vidas de los que los rodean y las sociedades en las que viven. Esta interacción le otorga al niño aspectos creativos y productivos que le permiten aportar a todas las unidades generacionales: la infancia, la adultez y la vejez, permitiendo que cosas sucedan en ellas, y que se reproduzcan después en la sociedad.

4. Otro logro de la NSI en la reconceptualización de agencia es haber incluido a la infancia como una forma estructural. Cuando ese niño con agencia se esfuerza por darle sentido a su mundo y reaccionar ante las circunstancias que lo rodean, sus diferentes interpretaciones no son el resultado de una infancia independiente de los parámetros- económicos, sociales, culturales y políticos- que impactan la sociedad. Es decir, el niño es la consecuencia de un mundo que está siendo influenciado por fuerzas estructurales que lo rodean. Por ejemplo, cuando un niño asume un rol protector con su hermano menor en un contexto de divorcio de sus padres, las fuerzas estructurales que están involucradas en esta calamidad doméstica serían: la institución de la familia y la clase social a la que pertenezcan, entre muchas otras. De esta manera, el niño ejerce un cambio en estas estructuras sociales, así como esos parámetros, también, ejercen un cambio en él.

5. La agencia del niño en la NSI logra romper esquemas de pensamiento bastante arraigados y propagados, especialmente, por la psicología del desarrollo. Si bien el niño es todavía visto, en muchos estudios de infancias, como un ser incompleto que necesita desarrollarse para integrarse en la sociedad, el matiz crítico de la NSI frente a esta postura tradicional ha permitido que las vidas de los niños empiecen a tratarse *en el aquí y en el ahora*. Además, el hecho de que la NSI haya manifestado su incomodidad, frente a la creencia usual, de

que el niño sólo estará en la capacidad de participar independientemente en actividades serias cuando se convierta en adulto, ha suscitado reacciones a favor de la agencia de los niños.

¿Qué no es agencia de los niños en la Nueva Sociología de la Infancia?

1. Ser niños con agencia no significa que se les está otorgando “voz a los niños” para habitar en un mundo aislado y rebelde que no necesita del acompañamiento, ni la intervención de los adultos. Aunque la agencia les permite a los niños marcar la diferencia en las dinámicas sociales, su autonomía no llega al punto de estar preparados para tener el control total de todas las situaciones, malas o buenas, que se le presenten en la vida.

2. Ser actores sociales no significa que todos los niños tengan las mismas capacidades para ejercer su agencia, y actúen siempre asertiva y activamente frente a los desafíos y oportunidades que se le presentan en la vida. Un niño puede reaccionar, por muchos factores, de manera más sabia y provechosa que otro, frente a una situación determinada.

3. Ser actores sociales que “hacen que cosas sucedan” no significa que todas las estructuras que los niños construyan en su mundo infantil sean beneficiosas para ellos y para la sociedad. Los niños también pueden ejercer su agencia de manera negativa y tienen la capacidad de herirse y herir a otros.

Por último, a continuación, se plantean las conclusiones que tienen relación con el tercer objetivo de investigación: la metodología de traducción empleada.

Cuando se inició una búsqueda de las investigaciones enfocadas en un trabajo de traducción, todos los hallazgos estaban enfocados en procedimientos relacionados con

traductología. No obstante, no se encontró ningún trabajo que tuviera una metodología que se basara en el proceso de una traducción.

Aunque la elaboración de una metodología de traducción no era, en un principio, parte de los objetivos, surgió la necesidad de crearlo en la marcha de esta investigación. Fue interesante analizar, seleccionar, adaptar, y luego, construir, a partir de las teorías de traducción, las variables que se iban a establecer en este trabajo de grado.

A medida que las autoras, como primeras revisoras de los textos traducidos, iban aplicando la metodología que habían diseñado, surgían nuevos cambios por realizar; todas estas modificaciones, también, fueron tomando forma con la retroalimentación que los revisores externos aportaban en las tablas de revisión adaptadas de los parámetros de Mossop (2014).

Capítulo 6 – Recomendaciones

¿Cómo se puede aplicar la concepción estructural de la infancia en el campo investigativo?

1. Estudiar la infancia desde una mirada histórica y generacional, en otras palabras, concebir la infancia desde un enfoque estructural, propicia otros espacios alternativos en los cuales los niños no son observados desde sus vidas personales, sino que se estudian como una unidad. Por consiguiente, es necesario que la sociología moderna, también, se pregunte por la infancia que no está basada en la individualidad, sino en los rasgos comunes que la caracterizan y que la afectan.

Analizar la infancia en comparación con las otras unidades generacionales o con otras infancias históricas, con el fin de seguir construyendo su teorización, no puede lograrse desde disposiciones individuales o desde el desarrollo biológico propuesto por la psicología. Esos cambios que se dan en las sociedades y en las culturas sólo pueden investigarse desde una infancia en términos estructurales.

2. Futuras investigaciones estructurales podrían aplicarse en poblaciones donde, por diferentes razones, internas o externas, los niños no pueden ser abordados directamente. De hecho, no tener acceso directo a los niños, no es un impedimento para tener entendimiento o crear conocimiento de cómo funciona la infancia estándar en una época y/o lugar determinados. Las fuerzas estructurales que penetran en el mundo de los niños en un momento dado pueden dar cuenta de lo que está ocurriendo con la infancia como una forma estructural.

3. Los sociólogos podrían ir revelando cuáles son los nuevos contextos que van apareciendo en el mundo de los niños y enfocarse en los parámetros que están teniendo mayor impacto en la infancia, tales como el suicidio como tendencia escolar, el acoso sexual por redes sociales, el bajo índice demográfico infantil, etc. Así, podrían dar lugar a proyectos de infancia que se enfoquen en trabajar con medidas preventivas y ofensivas que contrarresten el impacto de estos parámetros.

Asimismo, estos estudios pueden impulsar acciones a favor de aquellos elementos sociales que estén teniendo una influencia positiva en la infancia. Para ilustrar este punto, el contexto tecnológico podría ser mejor direccionado para el provecho de la infancia, si se investigaran más a fondo los parámetros, junto con sus valores, que circundan este fenómeno, y a partir de ello, se establecen estrategias o maneras de hacer un mejor uso, por ejemplo, de los aparatos electrónicos.

4. Realizar investigaciones en términos estructurales optimizaría el futuro de la infancia, pues llevaría a pensar creativa y propositivamente los parámetros -políticos, sociales, económicos y tecnológicos- que están teniendo un impacto en ella. Tener conocimiento de cómo cambian estos parámetros según sus valores – el tiempo, la fuerza, los intereses y las ideologías, entre otros- enriquecería los espacios interdisciplinarios de discusiones académicas en los cuales la Nueva Sociología de la Infancia, también, podría proponer soluciones concienzudas y relevantes a favor de los niños.

5. Las investigaciones incluyentes de la infancia como forma estructural permitirían dar respuestas más elaboradas académicamente a preguntas como: ¿Por qué existen diferencias entre

las infancias históricas?, ¿Cuál es la naturaleza de esas diferencias? o ¿Por qué cambia la infancia como unidad generacional?

¿Cómo se puede aplicar la agencia de los niños en el campo investigativo?

1. En investigaciones que den a conocer en qué momentos los niños eligen no ejercer su capacidad de actuar frente a una situación dada, y las razones por las cuales deciden no hacerlo. Esto revelaría cómo los niños exploran y aprenden a interpretar su mundo infantil de una manera diferente.

2. En investigaciones que profundicen cuáles son esas restricciones más comunes que le impiden al niño ejercer su agencia, y proponer alternativas para que esas barreras sean derribadas, en la medida de lo posible.

3. En investigaciones que vayan actualizando las diferentes maneras como los niños están construyendo sus propias vidas en el marco de sus relaciones sociales y culturales. Esto permitiría conocer cómo las acciones de los niños concebidos como miembros de una infancia estructural, provocan cambios en las otras unidades generacionales (adultez y vejez).

4. En investigaciones que indaguen por qué los niños ejercen su agencia de una manera contraproducente y dañina; destacando esas caracterizaciones de cómo los niños alcanzan una comprensión negativa del mundo para después reproducirla.

5. En investigaciones que resalten la importancia sociopolítica de la agencia para sensibilizar a los gobiernos del poder de cambio social que tienen los niños, y promover, en un futuro, la creación de políticas que favorezcan su bienestar.

¿Qué metodología se podría emplear para futuras investigaciones que incluyan una traducción?

Se recomienda utilizar la metodología elaborada en esta investigación de tesis de maestría, así:

1. Realizar un proceso de compilación y de delimitación para la escogencia apropiada del o de los documentos a traducir.

2. Definir el tipo de método de traducción que se va a emplear teniendo en cuenta el corpus seleccionado y los fines de la traducción.

3. Desarrollar un proceso de traducción que conste de tres etapas: *Antes*, *Durante* y *Después* de la traducción.

4. En el *Antes* de la traducción, realizar un ejercicio de contextualización del documento a traducir. Esto incluye una mirada a sus autores, el propósito del documento, las características generales del texto en cuestiones del estilo del autor y la audiencia a quien va dirigida el documento. Adicionalmente, se debe pensar en los posibles problemas, así como las soluciones que se pueden presentar a lo largo del ejercicio de traducción.

5. En el *Durante* de la traducción, traducir el documento, inicialmente, en un primer borrador. Y, después de un tiempo determinado por el traductor, escribir un segundo borrador con una segunda mirada más fresca y familiarizada con el contenido del texto.

6. En el *Después* de la traducción, realizar una auto revisión monolingüe y bilingüe del segundo borrador y construir una versión actualizada con los errores corregidos como resultado de dicho proceso.

7. Entregar la versión corregida a los cuatro revisores externos de transferencia, lenguaje y estilo, contenido y maquetación; una vez realizados los cambios indicados, construir el documento final de la traducción.

Referencias

- Alanen, L. (2011). Critical Childhood Studies? *Childhood Vol. 12 No. 2*, 147-150.
- Ariès, P. (1979). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. London: Penguin.
- Barnardo's. (1999). *Giving CHildren Back Their Future*. Ilford: Barnardo's.
- Bustelo, E. (2012). Notas Sobre Infancia y Teoría: un Enfoque Latinoamericano. V. *Congreso Mundias por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. Infancia, Adolescencia y Cambio Social* (págs. 287-298). Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.
- Cunningham, H. (. (1991). *Children of the Poor: Representations of Childhood since the Seventeenth Century*. Oxford: Blackwell.
- Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English, a Methodology for Translation*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- De Cero a Siempre. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia - Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Bogotá: Imprenta Nacional. Obtenido de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamientos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Delisle, J. (2013). *La Traduction Raisonnée*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Durkheim, E. (1979). Childhood: 1911. En F. (. Pickering, *Essays on Morals and Education* (págs. 27-32). London: Routledge.
- Gaitán, L. (2006). La Nueva Sociología de la Infancia. Aportaciones de una Mirada Distinta. *Política y Sociedad Vol. 43 No. 1*, 9-26.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Gouadec, D. (2010). Quality in translation. En L. Gambier, *Handbook of Translation Studies, vol. 1*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Horguelin, P., & Pharand, M. (1978). *Pratique de la révision*. Montreal: Linguattech.
- Hurtado, A. (1990). La Fidelidad al Sentido: Problemas de Definición. En M. (. Raders, & J. (. Conesa, *II Encuentros Complutenses en Torno a la Traducción: 12-16 de diciembre de 1988* (págs. 57-63). Madrid: Editorial Complutense.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y Traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra Grupo Anaya S.A.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist Vol. 109, No.2* , 261-272.
- James, A. (2009). Agency. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (págs. 34-45). Hampshire: Palgrave Macmillan.

- James, A., & James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage.
- Jenks, C. (1982). The Sociology of Childhood. *British Journal of Educational Studies* 31 (2), 165.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la Infancia Contemporánea 1968-2006*. Bogotá: Editorial UD.
- Kehily, M. (2008). Understanding Childhood: an Introduction to Some Key Themes and Issues. En M. e. Kehiy, *An Introduction to Childhood Studies* (págs. 1-21). Maidenhead, UK: Open Univeristy Press.
- LeVine, R., Dixon, S., Levine, S., Richman, A., Leiderman, H., Keefer, C., & Brazelton, B. (1994). *Child Care and Culture: Lessons from Africa*. New York: Cambridge University Press.
- Llobet, V. (2013). *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión. 1ª ed.* Buenos Aires: Clasco.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Philadelphia: Open University Press.
- Morrow, V. (2011). *Understanding Children and Childhood. Centre for Children and Young People: Background Briefing Series, No. 1*. Lismore, NSW: Southern Cross University.
- Mossop, B. (2014). *Revising and Editing for Translators 3rd ed.* New York: Routledge.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nida, E., & Taber, C. (1982). *The Theory and Practice of Translation*. Boston: The United Bible Society.
- Norozi, S., & Moen, T. (2016). Childhood as a Social Construction. *Journal of Educational and Social Research Vol. 6 No. 2*, 75-80.
- Parra, S. (2005). *La Revisión de Traducciones en la Traductología: aproximación a la práctica de la revsión en el ámbito profesional mediante el estudio de casos y propuestas de investigación*. Granada.
- Pavez, I. (2011). ¿Quién decide la migración infantil? Niñez y poder en familias peruanas transnacionales. *RAYUELA Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos No. 5*, 103-113.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología No. 27*, 81-102.
- Prout, A., & James, A. (1997). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. En A. Prout, & A. James, *Constructing and Reconstructing*

- Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood* (págs. 6-12). Londres, UK: RoutledgeFalmer.
- Qvortrup, J. (1985). Placing Children in the Division of Labour. En P. Close, & R. Collins, *Family and Economy in Modern Society*. London: Macmillan.
- Qvortrup, J. (1987). *International Journal of Sociology Vol. 17, No. 3*, 3-37.
- Qvortrup, J. (1993). Nine Theses about "Childhood as a Social Phenomenon". En *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project, Eurosocial Report 47/1993*. Vienna: European Center for Social Welfare Training and Research.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a Structural Form. En Qvortrup, J., Corsaro, W. A., & Honig, MD. (eds), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (págs. 21-23). London: Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J., Corsaro, W., & Honig, M. (2009). Why Social Studies of Childhood? An Introduction of the Handbook. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (págs. 1-18). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Rodríguez, I. (2000). ¿Sociología de la Infancia? Aproximaciones a un Campo de Estudio Difuso. *Revista Internacional de Sociología RIS*, 99-124.
- Rodríguez, I. (2008). Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos. *Revista Iberoamericana de Educación* 46/5 , 72.
- Sánchez-Parga, J. (2004). *Orfandades Infantiles y Adolescentes. Para una Sociología de la Infancia*. Quito: Abya Yala.
- Sánchez-Parga, J. (2007). *Una "devastación de la inteligencia". Crisis y crítica de las ciencias sociales*. Quito: Abya Yala.
- Seleskovitch, D. (1978). Language and Cognition. En D. (. Gerver, *Language Interpretation and Communication* (págs. 333-341). Boston: Springer US.
- Sirota, R. (2006). Petit objet insolite ou champ constitué. La sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux? En *Elements Pour Une Sociologie de L'enfance* (págs. 13-33).
- Unda, R. (2003). Sociología de la Infancia y Política Social ¿Compatibilidades Posibles? En *Sociología de la Infancia en América Latina*. Lima: Ifejant.
- Waksler, F. (1991). *Studying the Social Worlds of Children. Sociological Readings*. New York: Falmer Press.
- Woodhead, M. (2008). Childhood studies: past, present and future. En M. J. Kehily, *An Introduction to Childhood Studies* (págs. 17-34). Maidenhead, UK.: Open University Press.

Anexos

Anexo 1: Autorización por parte del autor Jens Qvortrup para traducir capítulo 1, Childhood as a Structural Form, del libro The Palgrave Handbook of Childhood Studies (p.1-18)

De: Jens Qvortrup <jens.qvortrup@ntnu.no>

Date: dom., 10 de mar. de 2019 11:02 AM

Subject: RE: Request

To: Lina Ilerma <linalerma@utp.edu.co>

Dear Lina

Thank you very much for your e-mail. I appreciate your interest in sociology of childhood and in my writing in this field.

I am pleased to give my permission to make a translation of my chapter to the Palgrave Handbook Childhood Studies. I am though not sure about the publisher's permission, but I cannot imagine that they would not be interested in giving permission as well. I can inform you that the chapter has been translated in Portuguese, and I have not heard our Brazilian colleagues had any problems. You can find this translation as "A infância enquanto categoria estrutural" in Educação e Pesquisa, vol. 36, no. 2, May/August 2010, pp. 631-43. Perhaps you could ask about their experiences?

Also, I do not have any form that would allow me to give my signature. I am merely a retired professor without that of assistance. But please go ahead. If you have further queries, please do not hesitate to contact me.

If you manage to make the translate the chapter, I would be happy if you would send a copy to me.

Best wishes and good luck.

Jens Qvortrup

Anexo 2: Autorización por parte de la autora Allison James para traducir capítulo 2,
Agency del libro The Palgrave Handbook of Childhood Studies (p.34-45).

De: Allison James <allison.james@sheffield.ac.uk>

Date: mié., 13 de mar. de 2019 12:00 PM

Subject: Re: request

To: Lina Lerma <linalerma@utp.edu.co>

Dear Lina

Thank you for your enquiry. If this is for private study and for your Masters Thesis, which will not be published, then I cannot see that there is an issue here. You can translate the concepts without a problem, as if they were quotations from the original article. I assume that you won't be translating the whole chapters but only the parts which are relevant for your discussion in your thesis. In this case, then, this would be normal academic practice.

If, however, you wanted to translate the chapters entirely, and make them available more widely than your thesis, then you would have to contact the publishers for permission.

I hope this answer is helpful.

Best wishes

Allison James